

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**A MICROANÁLISE ATRAVÉS DA ENTREVISTA
SEMI-DIRECTIVA. UMA AVALIAÇÃO DO CICLO DA
AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Patrícia Damásio Reis Horta

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**A MICROANÁLISE ATRAVÉS DA ENTREVISTA
SEMI-DIRECTIVA. UMA AVALIAÇÃO DO CICLO DA
AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Patrícia Damásio Reis Horta

Dissertação orientada por:

Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

2010

Agradecimentos

Aos alunos participantes neste estudo, agradeço pela sua enorme generosidade e empenho em colaborar.

À Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão, agradeço pelo constante incentivo neste meu percurso difícil, pelas orientações, colaboração e disponibilidade. Agradeço-lhe, ainda, por ser um exemplo de proximidade, de trabalho, de força, de confiança e coragem.

Ao grupo de Investigação PEEAR, agradeço pela inspiração, pelas aprendizagens e pelas observações efectuadas ao meu trabalho.

À minha família e amigos, agradeço por serem o meu suporte e o meu bem-estar. Por todo o apoio e incentivo. Pela compreensão da inevitável indisponibilidade.

Resumo

A investigação que desenvolvemos insere-se na área da auto-regulação da aprendizagem. Um dos objectivos do estudo foi compreender de que forma os alunos planificam, realizam e avaliam determinadas tarefas de estudo, mediante o modelo das fases cíclicas da auto-regulação da aprendizagem (Zimmerman,1998).

Um outro objectivo estipulado para este estudo prendeu-se com a identificação das vantagens para o Psicólogo Escolar da utilização da microanálise através da entrevista semi-directiva (Cleary & Zimmerman, 2004), enquanto método de avaliação do ciclo auto-regulatório. Foi realizado um estudo qualitativo, de carácter exploratório, onde participaram dois alunos do 10º ano de escolaridade, pertencentes a uma mesma turma.

A investigação consistiu em dois momentos. Num primeiro momento, quisemos compreender quais as estratégias de estudo mais utilizadas pelos participantes e, a partir de entrevistas semi-directivas, entender o que cada participante sabe sobre as estratégias, em que circunstâncias as mobiliza, e que importância lhes atribui. Num segundo momento, os alunos realizaram as tarefas onde eram mobilizadas as estratégias anteriormente referidas. De acordo com a metodologia microanalítica, a entrevista decorreu antes, durante e depois da tarefa. Durante a execução das tarefas também foram tomadas notas de campo.

A análise dos dados foi feita através da análise de conteúdo aos protocolos das entrevistas, sendo esses dados analisados juntamente com os dados de observação e com os artefactos recolhidos.

Os resultados revelaram que a metodologia utilizada permitiu identificar processos e variáveis no ciclo auto-regulatório da aprendizagem, possibilitando uma caracterização de como os alunos planificaram, executaram e avaliaram as tarefas propostas. O Psicólogo Escolar poderá encontrar vantagens na utilização desta metodologia uma vez que esta permite uma melhor compreensão sobre os processos de auto-regulação dos alunos, o que poderá servir para delinear intervenções no âmbito do desenvolvimento destes processos.

Palavras-chave: Auto-regulação da Aprendizagem; Fases Cíclicas da Auto-regulação da Aprendizagem; Método Microanalítico; Entrevista Semi-directiva.

Abstract

The research we have developed is part of the area of self-regulated learning. An objective of the study was to understand how students plan, carry out certain tasks and evaluate the study by the model of cyclical phases of self-regulated learning (Zimmerman, 1998). Another target set for this study concerned the identification of benefits for the School Psychologist's use of microanalysis by semi-directive interview (Cleary & Zimmerman 2004) as a method of assessing self-regulatory cycle. We conducted a qualitative exploratory study, with two students in the 10th grade, belonging to the same class.

The investigation consisted of two parts. At first, we wanted to understand which were the study strategies used by participants, and based on semi-structured interviews, understand what each participant knows about the strategies, in which circumstances he/she mobilizes them, and the importance he/she attributes to them. Secondly, the students performed tasks where they mobilized the strategies mentioned above. According to the microanalytic methodology, the interview took place before, during and after the task. While students were performing the tasks, notes were taken.

Data analysis was made through content analysis of the protocols of the interviews, and these data were analyzed together with the observation data and artifacts collected. The results revealed that the methodology used allowed us to identify processes and variables in the self-regulatory cycle of learning, allowing a characterization of how the students planned, implemented and evaluated the proposed tasks. The School Psychologist may find advantages in using this method since it enables better understanding of students' processes of self-regulation, which could be used to design interventions to develop these processes.

Keywords: Self-regulation of Learning; Cyclical Phases of Self-regulated Learning, Microanalytic Method; Semi-directive Interview.

Índice

INTRODUÇÃO.....1

CAPÍTULO I – A AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM 4

1. O constructo da auto-regulação da aprendizagem 4

1.1. A teoria sócio-cognitiva da auto-regulação da aprendizagem	5
1.2. O modelo das fases cíclicas e os processos da auto-regulação	7
1.3. A avaliação da auto-regulação da aprendizagem	10
2. A entrevista e as medidas microanalíticas enquanto métodos de avaliação da auto-regulação da aprendizagem	12
2.1. A entrevista	12
2.2. Medidas microanalíticas	14
CAPÍTULO II – MÉTODO	17
1. Definição do problema, objectivos e questões	17
2. Opções metodológicas	17
3. Participantes	19
4. Procedimento metodológico	20
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	21
5.1 Entrevistas semi-directivas	21
5.1.1. Entrevistas semi-directivas sobre as estratégias de estudo	22
5.1.2. Entrevistas semi-directivas mediante a execução de tarefa	23
5.2. Observação das tarefas	23
5.3. Recolha de artefactos	23
6. Técnica de tratamento dos dados	23
6.1. Tratamento de dados das entrevistas sobre as estratégias de estudo.....	23
6.2. Tratamento de dados das entrevistas mediante a execução de tarefa.....	24
6.3. Tratamento de dados das notas de observação.....	24
6.4. Tratamento de dados dos artefactos	25

7. Eixos de análise.....	25
7.1. Contextualização	25
7.2. Reconhecimento das características e processos envolvidos nas fases prévia, execução e auto-reflexão da auto-regulação da aprendizagem.....	25
7.3. Diferença entre o plano e a realização: o que planejou; o que fez; o produto; o conhecimento da tarefa e das estratégias; as dificuldades percebidas e sentidas.....	25
CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS RESULTADOS	27
1. Participante 1	27
1.1. Tarefa do resumo	27
1.1.1. Contextualização	27
1.1.2. Reconhecimento dos processos envolvidos nas fases prévia, execução e auto-reflexão	28
1.1.3. Diferença entre o plano e a realização	30
1.2. Tarefa trabalhos de casa	31
1.2.1. Contextualização	31
1.2.2. Reconhecimento dos processos envolvidos nas fases prévia, execução e auto-reflexão	32
1.2.3. Diferença entre o plano e a realização	33
1.3. Tarefa do Esquema.....	33
1.3.1. Contextualização	33
1.3.2. Reconhecimento dos processos envolvidos nas fases prévia, execução e auto-reflexão	34

1.3.3. Diferença entre o plano e a realização	35
2. Participante 2	36
2.1. Tarefa do resumo	36
2.1.1. Contextualização	36
2.1.2. Reconhecimento dos processos envolvidos nas fases prévia, execução e auto-reflexão	38
2.1.3. Diferença entre o plano e a realização	40
2.2. Tarefa trabalhos de casa	40
2.2.1. Contextualização	40
2.2.2. Reconhecimento dos processos envolvidos nas fases prévia, execução e auto-reflexão	41
2.2.3. Diferença entre o plano e a realização	43
CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50

ANEXO 1 – Guião das entrevistas semi-directivas sobre as estratégias de estudo

ANEXO 2 – Protocolo da entrevista sobre as estratégias de estudo – participante 1 (exemplo – estratégia de resumo)

ANEXO 3 – Grelha de análise de conteúdo da entrevista sobre as estratégias de estudo – participante 1 (exemplo – estratégia de resumo)

ANEXO 4 – Guião das entrevistas semi-directivas mediante a execução de tarefa

**ANEXO 5 – Protocolo da entrevista mediante a execução de tarefa – participante 1
(exemplo – tarefa de resumo)**

**ANEXO 6 – Grelha de análise de conteúdo da entrevista mediante a execução de tarefa –
participante 1 (exemplo - tarefa de resumo)**

**ANEXO 7 – Guia para a categorização dos protocolos de entrevista mediante a execução de
tarefa e para a tomada de notas**

ANEXO 8 – Artefacto – participante 1 (exemplo – tarefa de resumo)

Introdução

O trabalho pretende contribuir para a reflexão sobre a auto-regulação da aprendizagem, a sua avaliação e as suas implicações para o trabalho do Psicólogo em contexto escolar.

O constructo de auto-regulação refere-se ao grau em que os indivíduos são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente participantes activos no seu próprio processo de aprendizagem (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Os investigadores da auto-regulação da aprendizagem procuram compreender de que forma os aprendentes se adaptam a contextos dinâmicos, tentando constantemente, desenvolver as suas capacidades (Zimmerman, 2001).

A auto-regulação da aprendizagem é, assim, um campo de investigação particularmente pertinente e que pode responder a muitas das dificuldades sentidas pela comunidade escolar e sociedade em geral. Saber de que forma os alunos se auto-regulam, quais os processos envolvidos, bem como de que forma podem os agentes educativos fomentar esse controlo sobre as aprendizagens, parece fundamental para darmos respostas educativas mais eficazes e capacitantes.

Neste trabalho centramo-nos na avaliação da auto-regulação da aprendizagem através de um procedimento que pode ser realizado pelo Psicólogo Escolar – a avaliação microanalítica através da entrevista semi-directiva. Esta é uma abordagem que permite a profundidade necessária para a compreensão dos processos da auto-regulação que ocorrem na dinâmica entre o que é cada indivíduo na relação com contextos específicos.

Esta abordagem poderá permitir não só uma intervenção na promoção da auto-regulação da aprendizagem através do treino específico de determinados processos, como promover contextos educativos adequados a essa promoção, tanto pelos encarregados de educação como em ambiente de sala de aula, informando e incentivando os professores para práticas mais ajustadas a cada aluno e a cada situação. Pensamos que um aluno que tenha um feedback da sua avaliação sobre a auto-regulação da aprendizagem, que seja participante num treino de competências auto-regulatórias e que compreenda de que forma o contexto educativo pode facilitar a sua aprendizagem, será um aluno com grandes vantagens ao nível do conhecimento e da consciência que terá de si próprio, do seu papel enquanto actor principal do seu percurso educativo e da forma como poderá promover essas mesmas capacidades. Ao mesmo tempo, este aluno terá um olhar mais consciente sobre os seus contextos de aprendizagens, podendo compreender melhor a

relação de si próprio com o meio, o que entendemos ser muito importante para a realização de juízos críticos adequados e para, sempre que considerar benéfico, ter um papel activo na mudança desses próprios contextos.

A investigação que desenvolvemos insere-se nos estudos qualitativos. No sentido de avaliar os processos de auto-regulação dos alunos, procedemos, de forma individual, a entrevistas semi-directivas, utilizando uma metodologia microanalítica, que permite questionar o aluno durante a realização de tarefas ou desenvolvimento de estratégias de estudo, nas fases prévia, de execução e de auto-reflexão, em conformidade com o modelo das fases cíclicas da auto-regulação da aprendizagem (Zimmerman, 2000).

A avaliação da auto-regulação a partir da microanálise e da entrevista semi-directiva, prende-se com a perspectiva de que a auto-regulação deve ser entendida como uma actividade e não como uma habilidade do aluno, que é independente do contexto. Nesse sentido, entendemos que deve ser avaliada em contexto real e enquanto o aluno se encontra a auto-regular as suas actividades académicas (Zimmerman, 2008). Por outro lado, interessa-nos a palavra do aluno, o significado que dá às suas aprendizagens e a vivência do próprio relatada aquando da tarefa. De Groot (2002) salienta a importância de recorrer às palavras utilizadas pelos próprios alunos para descrever fenómenos educacionais complexos. A autora refere que as entrevistas encorajam descrições ricas por parte dos estudantes sobre os seus próprios processos de aprendizagem.

A entrevista semi-directiva efectuada ao longo das fases prévia, de execução e de auto-reflexão, torna-se, assim, uma boa forma de avaliar os processos específicos mentais e de comportamento dos estudantes tal como estes ocorrem e se modificam. Esta abordagem permite obter informação sobre os pensamentos que estão por base do estabelecimento de objectivos e da motivação para uma determinada tarefa, bem como sobre os pensamentos que levam o aluno à utilização de estratégias e ao reajuste das mesmas (Cleary & Zimmerman, 2004).

As questões a que nos pretendemos dar resposta através deste estudo, são:

- Que fases, processos e variáveis da auto-regulação da aprendizagem são manifestadas na realização das várias tarefas realizadas pelos dois participantes?
- Que utilidade tem a microanálise através da entrevista semi-directiva como instrumento de avaliação e intervenção para o Psicólogo Escolar?

A monografia está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo é constituído pela revisão da literatura, onde são explicitados sobre a auto-regulação da aprendizagem: o constructo, a teoria

sócio-cognitiva e o modelo das fases cíclicas. Posteriormente referimo-nos à avaliação da autorregulação da aprendizagem e, mais especificamente, sobre os métodos de entrevista e as medidas microanalíticas.

O segundo capítulo compreende o método utilizado neste estudo. É onde se define o problema e explicita objectivos e questões, apresenta as opções e procedimentos metodológicos, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, as técnicas de tratamento dos dados e, por fim, os eixos de análise que permitem compreender a organização da análise.

O terceiro capítulo é referente à análise dos resultados. Começou-se pela análise dos resultados do primeiro participante. A análise está organizada por tarefas, sendo apresentada primeiro a análise do protocolo de entrevista sobre as estratégias de estudo e, posteriormente, a análise da entrevista mediante a execução de tarefa. Segue-se, de forma idêntica, a análise dos resultados relativa ao segundo participante. Cada uma das tarefas é analisada tendo em conta os eixos definidos.

A monografia termina com a conclusão, onde debatemos os resultados, identificamos as limitações do estudo, as implicações para a prática do Psicólogo Escolar, bem como sugestões para novos estudos a realizar.

CAPÍTULO I – A Auto-Regulação da Aprendizagem

1. O Constructo da Auto-Regulação da Aprendizagem

Os investigadores da área da Psicologia têm discutido, ao longo de dois séculos, a razão pela qual determinados indivíduos menos beneficiados social e culturalmente, podem obter melhores desempenhos, ascender socialmente, habilitar-se a um emprego melhor, contando sobretudo consigo próprios, fazendo com que a sua motivação, competências e comportamentos, actuem no sentido de alcançarem os seus objectivos pessoais. A investigação sobre a auto-regulação da aprendizagem tem sido desenvolvida em redor deste tema, que continua a ser considerado como um dos mais interessantes e importantes na área da educação, dadas as repercussões pessoais e sociais que daí podem advir. A questão fundamental é a de saber de que forma os alunos se apropriam dos seus próprios processos de aprendizagem (Zimmerman, 1989) e os utilizam de forma consciente e planeada para alcançar os objectivos que estipularam para si.

O constructo de aprendizagem auto-regulada surgiu na literatura da Psicologia há 30 anos e tem vindo a evoluir, acompanhando o desenvolvimento das teorias e modelos da psicologia. Actualmente, a auto-regulação da aprendizagem é considerada como um processo multidimensional, envolvendo as componentes pessoais (cognitivas e emocionais), comportamentais e contextuais (Zimmerman, 1989).

A auto-regulação da aprendizagem é, assim, perspectivada como um constructo, envolvendo vários conceitos distintos. Em termos de definição, tem sido difícil encontrar um consenso entre os investigadores sobre os processos-chave que os estudantes usam para auto-regular os desempenhos académicos. Vários processos auto-regulatórios foram propostos e, muitos deles, tais como a auto-monitorização, não são visíveis, sendo, por isso, difíceis de descrever. Para além disso, muitos processos deste constructo aparecem em sobreposição conceptual, tal como o conceito de metacognição, volição e planificação (Zimmerman, 1994). Em parte, este problema advém dos diferentes paradigmas teóricos que sustentam as diferentes investigações sobre a auto-regulação e os seus processos (Zimmerman & Schunk, 1989). No entanto, apesar das dificuldades em identificar comunalmente os processos-chave da auto-regulação da aprendizagem, foi emergindo um constructo comum sobre os alunos auto-regulados. Investigadores pertencentes a diferentes correntes teóricas, como a operante, a fenomenológica, a do processamento de informação, a sócio-cognitiva, a volitiva, a vygotskiana e a construtivista,

entre outras, conseguiram convergir em aspectos importantes. O primeiro aspecto tem a ver com o facto dos alunos serem percebidos como participantes activos na construção do seu processo de aprendizagem. Os sujeitos não são encarados como meros recipientes passivos de informação, sendo, ao contrário, os alunos que controlam e regulam o seu processo de aprendizagem. O segundo refere-se ao facto de os alunos potencialmente poderem controlar, monitorizar e regular algumas variáveis do ambiente de trabalho, bem como alguns aspectos do seu próprio comportamento, cognição e motivação. Existem constrangimentos biológicos, de desenvolvimento e de contexto, entre outros, que interferem na regulação da aprendizagem, mas esta é sempre possível em algum grau (Rosário, 2004). O terceiro aspecto refere-se ao facto de existirem objectivos, critérios ou metas padrão que permitem aos alunos julgarem a sua acção, de modo a avaliar os produtos obtidos e ponderar sobre a necessidade de alterar processos cognitivos e motivacionais. O último aspecto comum prende-se com a ideia de que as actividades auto-regulatórias medeiam a relação entre o indivíduo, o contexto e os resultados académicos. É o processo metacognitivo subjacente à auto-regulação da cognição, da motivação e do comportamento, que medeia as relações entre a pessoa, o contexto e o rendimento académico (Rosário, Núñez & Gonzalez-Pienda, 2006).

Estas características da aprendizagem auto-regulada têm implicações profundas no campo da educação, nomeadamente, o estudo das respostas intencionais que os sujeitos dão no sentido de melhorarem a sua competência e os seus ambientes de aprendizagem. A aprendizagem é, assim, uma actividade que os alunos realizam de forma proactiva, deixando, desta forma, de ser concebida como uma reacção ao resultado das experiências de ensino. Definindo auto-regulação da aprendizagem em termos de processos, a auto-regulação não é uma habilidade mental ou uma performance de competências académicas; é antes, um processo auto-direccionado por cada estudante, que transforma as suas habilidades mentais em competências académicas (Zimmerman, 2000).

1.1. A Teoria Sócio-Cognitiva da Auto-Regulação da Aprendizagem

Os teóricos sócio-cognitivos baseiam a aprendizagem auto-regulada nos pressupostos da teoria triádica sócio-cognitiva de Bandura (1986). Este autor considera o funcionamento humano como resultado das interacções entre comportamentos, variáveis do meio e processos pessoais (Bandura, 1986). Assim, também, o constructo de auto-regulação da aprendizagem é

perspectivado como envolvendo as mesmas três classes de determinantes, que funcionam de forma autónoma mas em interdependência (Zimmerman, 1989; Zimmerman e Martinez-Pons, 1990). Desta forma, a auto-regulação da aprendizagem não é meramente determinada por processos pessoais, na medida em que estes são influenciados por acontecimentos do ambiente e comportamentais em influência recíproca. Por exemplo, a resposta de um estudante a um problema de aritmética é determinada não apenas por auto-percepções pessoais de eficácia, mas também por alguns estímulos ambientais, tal como o encorajamento de um professor e os resultados positivos obtidos. Por sua vez, um comportamento auto-regulado, por exemplo, um auto-registo, pode influenciar quer o ambiente (e.g. origina um documento) quer vários processos pessoais (e.g. percepções de auto-eficácia) (Zimmerman, 1989).

A forma como é manifestada a reciprocidade entre os três processos influentes nem sempre é favorável ao desenvolvimento da auto-regulação. Por exemplo, numa sala de aula em que a conduta não permita ao aluno hipóteses de escolha, determinadas formas de auto-regulação são certamente reprimidas (Zimmerman, 1989). Os processos de auto-regulação são, portanto, determinados pelo grau em que o estudante se sente livre para usar processos pessoais e estrategicamente regular o comportamento e o ambiente imediato de aprendizagem. (Zimmerman, 1989). Assim, para os teóricos sócio-cognitivos, quanto maior for o grau de influência dos processos pessoais utilizados na regulação de uma determinada aprendizagem, maior é o grau reconhecido de auto-regulação.

De acordo com uma perspectiva comum, para que os alunos possam ser identificados como auto-regulados, a sua aprendizagem deve envolver o uso de estratégias específicas para alcançar os objectivos escolares estabelecidos, com base nas suas percepções de auto-eficácia. (Zimmerman, 1998). Esta leitura da aprendizagem auto-regulada sublinha três aspectos essenciais: as estratégias de auto-regulação da aprendizagem dos alunos, as suas percepções de auto-eficácia e o seu envolvimento nos objectivos educativos. De acordo com Zimmerman (1989) entende-se por estratégias de auto-regulação da aprendizagem “ (...) as acções e os processos dirigidos para adquirir informação ou competência que envolvem actividade propósito e percepções de instrumentalidade por parte dos alunos” (p.329). Estas estratégias de auto-regulação da aprendizagem incluem métodos como a organização e transformação da informação, procura de informação e a repetição e a utilização da memória compreensiva. A auto-eficácia refere-se às percepções dos alunos sobre as suas próprias capacidades de

organização e implementação de acções necessárias para alcançar determinadas performances ou competências, em tarefas específicas (Bandura, 1986). Os objectivos académicos podem variar relativamente à sua natureza e ao estabelecimento do timing para os alcançar. São exemplos de objectivos escolares, a obtenção de determinadas classificações, o reconhecimento social ou, através da obtenção de um determinado grau académico, aumentar as oportunidades de emprego (Zimmerman, 1989).

1.2. O Modelo das Fases Cíclicas e os Processos da Auto-Regulação

Bandura (1986) identifica três processos subjacentes à auto-regulação: auto-observação/auto-monitorização, auto-avaliação e auto-reacção. A auto-observação/auto-monitorização remete para a observação do próprio antes ou durante uma actividade. Desta observação, resulta uma auto-avaliação, que implica um julgamento de eficácia da actividade, tendo em conta os objectivos anteriormente definidos. A auto-avaliação, por sua vez, produz uma auto-reacção, que se traduz em sentimentos positivos ou negativos, tentativas de modificar ou corrigir a actividade, etc. Esta auto-reacção vai determinar, no prosseguimento da actividade, uma nova auto-observação/auto-monitorização, reiniciando o ciclo.

Com base nos pressupostos de Bandura, Zimmerman (1998, 2000) apresenta uma teoria mais precisa acerca das fases e dos processos de auto-regulação da aprendizagem, a qual serve de base para o nosso trabalho.

A auto-regulação da aprendizagem é entendida por Zimmerman (1998, 2000), como um processo dinâmico e aberto, onde o sujeito regula recursos internos e externos, passando por três fases, em direcção à consecução dos objectivos que delineou. Estas fases ocorrem de forma cíclica e são interinfluenciadas, determinando-se entre si. Este processo triádico é composto pela fase prévia, controlo volitivo ou execução e auto-reflexão.

A fase prévia refere-se aos processos e crenças que influenciam e precedem os esforços dos alunos para aprender, marcando o ritmo e o nível de aprendizagem. Nesta fase, o autor distingue cinco tipos de processos e crenças: definição de objectivos, planeamento estratégico, auto-eficácia, orientação motivacional e interesse intrínseco (Zimmerman, 1998, 2000).

O controlo volitivo ou execução envolve os processos que ocorrem durante os esforços de aprendizagem, afectando a concentração e a realização. São esses processos, a focalização da atenção, a auto-instrução e a auto-monitorização (Zimmerman, 1998, 2000).

Na terceira fase, a auto-reflexão, estão implicados os processos que ocorrem após os esforços para aprender, determinando a reacção do aluno face a essa experiência. Entram nesta fase, processos como a auto-avaliação, as atribuições, as auto-reacções e a adaptação. Este processo de auto-reflexão vai influenciar a fase prévia e os esforços posteriores para a aprendizagem, completando, assim, o ciclo auto-regulatório (Zimmerman, 1998, 2000).

A auto-regulação da aprendizagem é, assim, um processo cíclico, uma vez que o resultado da acção dos processos, numa determinada fase, influencia a acção dos processos na fase posterior.

Lopes da Silva, Veiga Simão, & Sá, (2004), conjugando o modelo de Zimmerman (1998, 2000) com outros modelos (Boekaerts, 1996; Printich & De Groot, 1990) apresentam um modelo de auto-regulação da aprendizagem, por fases cíclicas, sendo estas quatro, distinguindo também os processos subjacentes a cada fase.

A fase da antecipação e definição de objectivos é influenciada por conhecimentos prévios relacionados com a tarefa, com as estratégias cognitivas e metacognitivas antecipadamente estabelecidas e adequadas à realização da tarefa. Esta fase é igualmente influenciada por crenças motivacionais, como as crenças de auto-eficácia, as expectativas de resultados e as orientações motivacionais.

A fase do planeamento estratégico implica o estabelecimento de um plano estratégico por parte do estudante, que deve recolher e organizar a informação necessária, compreender as exigências da tarefa e estabelecer os passos a seguir para a sua realização.

Na fase da monitorização/execução e controlo volitivo, os estudantes põem em acção os processos ou estratégias para a concretização do que planearam anteriormente. Nesta fase, o aluno, em auto-monitorização, toma atenção aos aspectos internos da acção, como os seus pensamentos, sentimentos e estratégias, atendendo, ao mesmo tempo, aos aspectos externos, como a reacção dos outros ou os obstáculos que ocorrem durante a realização das tarefas escolares. Através de estratégias metacognitivas como testar, verificar e rever, o individuo é capaz de tomar consciência das acções que está a realizar, dos procedimentos que utiliza e dos resultados que obtém, ficando, assim, continuamente informado sobre os progressos que vai alcançando e sobre a eficácia das estratégias utilizadas. Os processos motivacionais implicados nesta fase, como o valor, a utilidade e a importância dada à tarefa, vão influenciar o empenhamento do estudante na realização da tarefa. A concepção de si próprio como agente

activo ou passivo das contingências do meio também influenciam a auto-monitorização, bem como os padrões e valores que vão servir de guias para a apreciação da tarefa que o aluno realiza. Na auto-monitorização, o aluno pode também fazer apelo aos processos volitivos, mobilizando as forças pessoais ou os recursos do meio, como forma de se manter na tarefa, e desta forma, atingir os objectivos pretendidos. Assim, quando o aluno controla a sua atenção, as suas emoções ou o ambiente, está a recorrer a estratégias de natureza volitiva (Kuhl, 1984; Printich, 1999 citado por Lopes da Silva, et al., 2004).

Na fase de auto-reflexão e auto-reacção, o indivíduo avalia os resultados alcançados através de critérios que advêm de padrões auto-impostos ou de uma auto-representação de valores construída pelo próprio através de comparações sociais. Esta avaliação vai influenciar os processos de adaptação, podendo levar o sujeito a mobilizar esforços para a manutenção do percurso anteriormente estabelecido, ou a encontrar estratégias de verificação e correcção ou pode levar o indivíduo à inactividade quando confrontado com resultados indesejáveis ou à rejeição do confronto com situações problemáticas.

A avaliação dos resultados alcançados é influenciada por variáveis metacognitivas, como as concepções sobre o próprio, sobre a tarefa e sobre as estratégias, por variáveis motivacionais, como as expectativas de eficácia e as atribuições causais, por variáveis volitivas, como a gestão do tempo e a persistência, e também pelo feedback recebido das comparações que o estudante faz entre a realização obtida e a desejada.

A avaliação dos resultados vai produzir o aparecimento de auto-reacções afectivas e motivacionais. Reacções positivas podem levar ao surgimento de incentivos para a manutenção dos esforços no sentido de alcançar os seus objectivos, valorizando as atitudes estratégicas e a auto-estima. As reacções negativas podem levar a uma atitude de defesa, que se pode traduzir em comportamentos de apatia, procrastinação ou pessimismo defensivo (Garcia e Printich, 1994 citado por Lopes da Silva et al., 2004).

Para Zimmerman (2000), estas fases cumprem assim um ciclo de acção na auto-regulação, continuamente aberto a novos desenvolvimentos, com recuos e avanços, sempre diferentes, uma vez que são influenciados pela experiência anterior, pelo contexto em que ocorrem e pelos resultados que se vão alcançando).

Os processos que constituem o ciclo auto-regulatório, auto-observação/auto-monitorização; auto-avaliação e auto-reacção, podem referir-se a diferentes conteúdos (por

exemplo, auto-observação das emoções ou auto-avaliação das estratégias cognitivas), podendo, assim, falar-se de auto-regulação numa dimensão cognitiva, emocional, motivacional, metacognitiva, volitiva, etc.

Por sua vez, estas dimensões são fruto de uma análise estrutural da realidade mas não isoláveis na prática, pelo que a auto-regulação da aprendizagem, requer o funcionamento simultâneo e interactivo da auto-regulação nas várias dimensões.

1.3. A Avaliação da Auto-Regulação da Aprendizagem

A avaliação utilizada em determinadas alturas da história da investigação espelha as diferentes conceptualizações do constructo de auto-regulação.

Nos anos 70 e 80, os investigadores seguidores de Flavell (1979, citado por Boekaerts & Corno, 2005), enfatizavam os aspectos metacognitivos da auto-regulação de aprendizagem e a forma como os estudantes utilizavam estratégias cognitivas nas tarefas de estudo.

Os investigadores conceptualizavam a auto-regulação como uma capacidade do estudante para responder às situações de aprendizagem. Esta capacidade era considerada estável e independente do contexto. Neste sentido, a avaliação da auto-regulação, poderia ser realizada através de auto-relatos de comportamento, que pediam ao estudante para se reportarem a comportamentos gerais de estudo, relativos a situações passadas.

A partir de meados dos anos 80, os instrumentos desenvolvidos pretendiam avaliar as componentes que entretanto se tornaram consensualmente mais relevantes, nomeadamente, a metacognitiva, a motivacional e a comportamental, reflectindo um constructo que enfatizava a proactividade dos alunos face às suas aprendizagens. De acordo com este novo constructo, a auto-regulação definia-se através do grau no qual os estudantes são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente participantes activos nos seus próprios processos de aprendizagem (Zimmerman, 1998).

Com a progressiva investigação em auto-regulação nos anos 90, os instrumentos de avaliação existentes transformaram-se em instrumentos sob a forma de auto-relatos de domínios específicos e situações específicas, e as componentes motivação e volição foram trazidas para o primeiro plano (e.g. gestão do esforço, estratégias de organização, persistência nas tarefas difíceis ou aborrecidas). São exemplos deste tipo de instrumentos, o MSLQ - Motivated Strategies for

Learning Questionnaire (Printich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993) e o SRLIS - Self-Regulated Learning Interview Schedule (Zimmerman e Martinez-Pons, 1988).

De acordo com BoeKaerts e Corno (2005), houve duas mudanças importantes a partir dos anos 2000, sobre a auto-regulação da aprendizagem. A primeira foi a de que a auto-regulação da aprendizagem começou a ser vista consensualmente como um processo de desenvolvimento que é mais ou menos dependente da situação, sendo sensível ao contexto onde decorre e não uma capacidade estável e independente do contexto. A segunda mudança importante foi a inclusão dos factores sociais e emocionais nos modelos de auto-regulação, bem como a importância dada aos objectivos de aprendizagem académica.

Seguindo os princípios filosóficos do construtivismo social, muitos investigadores referiram que a co-regulação (i.e. interacções sociais com professores e pares) modelam e até desenvolvem processos de auto-regulação ao serviço de objectivos de aprendizagem e, conseqüentemente, os instrumentos de medida deverão captar as interacções sociais, como se estabelecem na sala de aula (e.g. McCaslin e Good, 1996; Patrick, Anderman, Ryan, Edelin, e Midgley, 2001 citados por BoeKaerts & Corno, 2005). Apesar dos instrumentos que medem a auto-regulação como uma aptidão continuarem a ser usados, actualmente as novas técnicas de avaliação direccionam a qualidade do desenvolvimento das competências de auto-regulação para os chamados “contextos de aprendizagem poderosos” (BoeKaerts & Corno, 2005).

Os investigadores começaram, então, a estudar a auto-regulação da aprendizagem como um processo de desenvolvimento dinâmico que ocorre dentro da sala de aula e em outros contextos de aprendizagem. Os investigadores têm vindo a entender que a compreensão da auto-regulação da aprendizagem depende do estudo da auto-regulação enquanto ela se está a gerar (BoeKaerts & Corno, 2005).

Com o intuito de clarificar os métodos e instrumentos utilizados pelos investigadores para medir os processos implicados na auto-regulação da aprendizagem, Winne & Perry (2000, citados por Montalvo & González Torres, 2004), fazem a seguinte distinção:

- a) instrumentos que medem a aprendizagem auto-regulada como uma aptidão, os quais descrevem algumas das qualidades ou atributos relativamente estáveis do aluno que auto-regula a sua aprendizagem e que permitem prever a sua conduta (cognição e motivação) futura. Incluem-se aqui os questionários de auto-relato, as entrevistas estruturadas e os juízos dos professores.

b) instrumentos que medem a aprendizagem auto-regulada como uma actividade, caracterizados por serem medidas mais complexas que recolhem informação sobre os estados e processos que o aluno emprega durante o tempo em que se auto-regula. Incluem-se nesta categoria, os protocolos think-aloud, os métodos de detecção de erros nas tarefas, as metodologias de traço e as medidas de observação.

Um outro exemplo de avaliação que mede a aprendizagem auto-regulada como uma actividade, é a utilização do modelo das fases cíclicas de auto-regulação da aprendizagem, onde os esforços dos estudantes são avaliados nas três fases: antes, durante e depois das actividades de aprendizagem (Printich, 2000; Zimmerman, 2000). Esta abordagem, ao avaliar uma dependência sequencial de respostas, permite aos investigadores fazer inferências causais sobre mudanças nos processos auto-regulatórios em tempo real e em contextos autênticos. Zimmerman (2008), refere-se a esta abordagem de avaliação da auto-regulação da aprendizagem através do modelo das fases cíclicas, como metodologia microanalítica (Zimmerman, 2008).

2. A Entrevista e as Medidas Microanalíticas Enquanto Métodos de Avaliação da Auto-Regulação da Aprendizagem

No estudo que desenvolvemos quisemos privilegiar por um lado, uma abordagem qualitativa, recorrendo à entrevista semi-directiva para compreender as percepções e significados de quem aprende e, por outro lado, interessou-nos uma metodologia de avaliação que perspectivasse a auto-regulação como uma actividade, em tempo e contextos reais. Nesse sentido, utilizámos a metodologia microanalítica. Assim, através de uma entrevista semi-estruturada e, mediante a execução de tarefas, questionámos os estudantes sobre as três fases do modelo das fases cíclicas da aprendizagem. Estes métodos têm sido utilizados em muitos outros estudos com o objectivo de compreender melhor a auto-regulação da aprendizagem.

2.1. A Entrevista

O objectivo da maior parte das entrevistas aplicadas no âmbito da auto-regulação da aprendizagem é obter dados qualitativos sobre as experiências dos alunos e professores a esse nível. Têm sido utilizados vários tipos de entrevista: as entrevistas não estruturadas convidam os estudantes a contar as suas histórias e os dados são frequentemente apresentados como narrativas. As entrevistas estruturadas levam os alunos a responder de forma precisa às questões colocadas,

não tendo oportunidade para falarem para além do que lhes é questionado. A Self-Regulated Learning Interview Schedule (SRLIS) de Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988), é um exemplo de entrevista estruturada para medir a aprendizagem auto-regulada. A partir da identificação de catorze tipos de estratégias, os estudantes deveriam dizer quais as que utilizam dentro e fora da sala de aula para auto-regularem a sua aprendizagem. As entrevistas semi-estruturadas permitem aos investigadores seleccionar da entrevista aquelas questões que actuam como tentativas de sensibilidade ao contexto, encorajando os estudantes a reflectirem nas suas estratégias de estudo, pensamentos, e sentimentos assim como na sua consciência de características específicas do contexto de sala de aula.

De Groot (2002) realizou três estudos utilizando as entrevistas não estruturadas, estruturadas e semi-estruturadas, com o objectivo de explorar as percepções dos alunos e dos professores sobre as suas experiências de aprendizagem e de escolaridade. São fornecidos alguns resultados sobre componentes da auto-regulação da aprendizagem bem como, sobre o papel dos factores contextuais da escola enquanto facilitadores e/ou dificultadores da auto-regulação da aprendizagem dos alunos. De acordo com a investigadora, a entrevista pode ser um bom método para obtermos uma melhor compreensão das experiências pessoais e do significado dessas experiências para elas, assim como compreender melhor a dinâmica entre indivíduos e contextos. De Groot (2002) sugere que as entrevistas deverão continuar a ser uma abordagem muito útil para obtermos uma melhor compreensão de como os componentes cognitivos da auto-regulação da aprendizagem interagem com a produção de aprendizagem e desenvolvimento. As entrevistas poderão ajudar-nos a adquirir uma perspectiva multidimensional da aprendizagem e ajudar para a compreensão teórica dos processos de auto-regulação. Ao mesmo tempo, as vantagens da metodologia da entrevista prendem-se com a importância da consideração do papel do contexto na motivação e na auto-regulação. Desta forma, a metodologia da entrevista contribui, não apenas para a nossa compreensão teórica dos processos de auto-regulação, mas também para a nossa compreensão do desenvolvimento do indivíduo no contexto, um objectivo importante para a psicologia educacional.

As entrevistas também têm sido utilizadas conjuntamente com outros métodos (Zimmerman, 2008). A entrevista com observação tem sido utilizada para avaliar a auto-regulação da aprendizagem como uma actividade contextualizada, sendo uma avaliação, também, efectuada em tempo real. No sentido de saber se os professores podem adoptar actividades para

desenvolver a auto-regulação dos seus estudantes na sala de aula, Perry e seus colegas (Perry, VandeKamp, Mercer & Nordbly, 2002 citados por Zimmerman, 2008) usaram uma variedade de medidas qualitativas e quantitativas, tais como avaliação por observação, avaliação através de portfólio e entrevistas para professores e estudantes, com o objectivo de estudar eventuais mudanças na auto-regulação, durante a aprendizagem em contexto de sala de aula.

Num outro estudo sobre a aquisição da escrita por alunos dos segundo e terceiro anos de escolaridade, Perry (1998) treinou professores para a promoção da auto-regulação da aprendizagem durante 6 meses, através de visitas semanais às salas de aula. Três dos professores foram designados como “muito promotores” da auto-regulação em sala de aula, e dois professores foram catalogados como “pouco promotores” da auto-regulação dos alunos em sala de aula. Esta avaliação foi baseada nas respostas que os professores deram a um questionário que contemplava os seguintes critérios: dar hipóteses de escolha em tarefas de escrita, permitir que os estudantes designassem o nível de dificuldade na tarefa de escrita, permitir aos alunos uma auto-avaliação e permitir que solicitassem ajuda de pais e professores. Os estudantes dos três professores considerados como bons promotores de auto-regulação foram avaliados respondendo a um questionário sobre as suas percepções de auto-controlo e sobre o apoio que sentiam receber dos professores nas suas salas de aula. Os estudantes eram também questionados sobre as suas crenças, valores e expectativas esperadas sobre a produção escrita. Finalmente, os professores ordenaram os seus estudantes consoante do seu nível de aquisição, e cinco estudantes com elevado nível de aquisição e outros cinco estudantes com baixo nível de aquisição, foram seleccionados para futuras avaliações nas aulas de cada um dos professores. Estes estudantes foram observados em contexto de sala de aula e foram entrevistados posteriormente.

2.2. Medidas Microanalíticas

As medidas microanalíticas podem compreender instrumentos qualitativos e quantitativos, aplicados antes, durante e depois de um esforço de aprendizagem, com o objectivo de avaliar a auto-regulação da aprendizagem como uma actividade, através das três fases do modelo cíclico de Zimmerman (2000). Frequentemente, esta metodologia inicia-se com um nível de avaliação mais geral, mas depois, vai progressivamente para um nível mais específico, um nível microanalítico (Cleary & Zimmerman, 2004).

A microanálise é uma abordagem através da qual se examinam os pensamentos específicos dos estudantes e as suas acções enquanto realizam as suas tarefas de estudo. Esta abordagem difere de outros procedimentos retrospectivos porque avalia os processos específicos mentais e de comportamento dos estudantes tal como eles ocorrem e se modificam. Por exemplo, fornecerá informação sobre os pensamentos que estão por base do estabelecimento de objectivos e da motivação para uma determinada tarefa, bem como a habilidade dos estudantes para ajustar estratégias de aprendizagem quando não estão a realizar a tarefa adequadamente (Cleary & Zimmerman, 2004).

Zimmerman e colegas (Cleary & Zimmerman, 2004; Kitsantas & Zimmerman, 2002 citados por Zimmerman, 2008) desenvolveram metodologias microanalíticas para avaliar a auto-regulação nas três fases do modelo cíclico.

Nesta abordagem, utilizam-se questões específicas para medir os processos da auto-regulação e crenças motivacionais ou sentimentos como pontos-chave, antes, durante e depois da aprendizagem. O estudante é questionado a partir de respostas abertas e fechadas, o que produz dados qualitativos e quantitativos. As questões são breves e as tarefas específicas para minimizar interrupções na aprendizagem. Por exemplo, a auto-eficácia pode ser avaliada durante uma sessão de resolução de problemas de matemática, mostrando ao estudante uma escala que vai do 0 ao 100 (em que 10 – não tem a certeza; 40 – alguma certeza; 70 – bastante certeza; 100 – certeza total) e questionando-o: “Quanta certeza tens de que serás capaz de resolver esse problema de matemática?”.

Até à data, as microanálises dos processos de auto-regulação e fontes de motivação têm sido usados mais frequentemente para investigar a aprendizagem de competências atléticas, tais como o serviço no voleibol ou o lançamento de dardo. As medidas microanalíticas da auto-regulação revelaram diferenças significativas entre estudantes experientes, não experientes e iniciantes (Cleary & Zimmerman, 2001; Kitsantas & Zimmerman, 2002 citados por Zimmerman, 2008). Quando comparados com não experientes e iniciantes, os experientes faziam mais extensivamente o uso de processos de auto-regulação e revelavam crenças e sentimentos motivacionais mais positivos. Apesar dos altos níveis de experiência levarem anos a desenvolver-se (Ericsson, 2006 citado por Zimmerman, 2008) há uma recente evidência (Cleary, Zimmerman & Keating, 2006, citados por Zimmerman, 2008) de que os iniciantes a quem tinha sido ensinado estratégias das fases de auto-regulação mostravam competências de atletismo significativamente

melhores e desenvolviam crenças motivacionais em relativamente poucas sessões do que os iniciantes de um grupo de controlo (Zimmerman, 2008).

Cleary e Zimmerman (2004) utilizaram também uma abordagem microanalítica, para avaliar e promover a auto-regulação da aprendizagem, através da aplicação de um programa cibernético de promoção de auto-regulação da aprendizagem.

Os autores desenvolveram um guia de avaliação para que sejam respondidas questões académicas essenciais. Depois de identificar o contexto específico onde os estudantes usam as estratégias de aprendizagem, o programa usa procedimentos microanalíticos para saber como os estudantes implementam e regulam o seu uso de estratégias durante as actividades académicas. Este procedimento envolve a utilização da entrevista semi-estruturada para aceder à auto-regulação dos estudantes e aos seus processos motivacionais durante a execução das estratégias. As questões utilizadas nas entrevistas são muito específicas, aplicam-se em contexto natural e envolvem a avaliação de processos durante as fases prévia, de execução e de auto-avaliação do modelo cíclico da auto-regulação da aprendizagem. A entrevista semi-directiva usada no programa tem sido teste-piloto e está em processo de validação para utilizar em jovens de 2º e 3º ciclo. Estas medidas microanalíticas têm provado serem de confiança e preditivas nas mudanças em funcionamento (Kitsantas & Zimmerman, 2002 citados em Zimmerman, 2008).

CAPÍTULO II – Método

1. Definição do Problema, Objectivos e Questões

O estudo insere-se na área da auto-regulação da aprendizagem e pretende explorar uma abordagem de avaliação efectuada a partir de uma entrevista semi-directiva, utilizando uma metodologia microanalítica, ao questionar o aluno durante a realização de tarefas, nas fases prévia, de execução e de auto-reflexão, em conformidade com o modelo das fases cíclicas da auto-regulação da aprendizagem, proposto por Zimmerman (2000). Pretendemos compreender quais as potencialidades desta abordagem de avaliação para o trabalho do Psicólogo Escolar, no sentido de poder entender melhor de que forma o aluno se auto-regula na realização de tarefas escolares e de que forma o poderemos ajudar a desenvolver competências auto-regulatórias. Desta forma, os objectivos do nosso trabalho são:

- Compreender de que forma os alunos planificam, realizam e avaliam determinadas tarefas de estudo, mediante o modelo das fases cíclicas da auto-regulação da aprendizagem.
- Identificar as potencialidades para o Psicólogo Escolar da utilização da microanálise através da entrevista semi-directiva como um instrumento para a avaliação do modelo das fases cíclicas da auto-regulação da aprendizagem.

De acordo com os nossos objectivos, as questões a que nos pretendemos dar resposta através deste estudo, são:

Que fases, processos e variáveis da auto-regulação da aprendizagem são manifestadas na realização das várias tarefas realizadas pelos dois participantes?

Que utilidade tem a microanálise através da entrevista semi-directiva como instrumento de avaliação e intervenção para o Psicólogo Escolar?

2. Opções Metodológicas

Na investigação em Psicologia e em Educação, encontram-se frequentemente duas perspectivas: a empírico-analítica, que se destina a explicar, predizer e controlar fenómenos e a humanista e interpretativa onde a realidade estudada é percebida como mais dinâmica, fenomenológica, associando-se quer à história individual, quer aos contextos. A esta perspectiva qualitativa da investigação, interessam os comportamentos observáveis, os sistemas de crenças e

valores, os sistemas de comunicação e as representações dos indivíduos alvos do estudo (Almeida & Freire, 2000).

Esta investigação situa-se numa perspectiva qualitativa, uma vez que pretende compreender em situação real, de que forma os alunos apreciam e realizam as suas tarefas, à luz do modelo das fases cíclicas da auto-regulação da aprendizagem.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características:

- 1) Os dados são retirados do ambiente natural e a interpretação do investigador é o instrumento-chave de análise. Deste ponto de vista, separar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado;
- 2) A investigação qualitativa é descritiva. O investigador tenta analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando a forma em que estes foram registados ou transcritos. De acordo com os autores, a descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando ao investigador não interessa perder detalhes;
- 3) A investigação qualitativa interessa-se mais pelo processo do que pelo produto;
- 4) Os dados são analisados de forma indutiva. O investigador não presume que sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes no início da investigação. É com o avançar da investigação e da análise dos dados que emergem as questões mais importantes e que a investigação vai ganhando forma;
- 5) Na investigação qualitativa interessa compreender as experiências do ponto de vista dos participantes. O objectivo é compreender o que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (Psanthas, 1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994).

Neste estudo, e de acordo com Guba e Lincoln (1981, citados por Tuckman, 2000), preocupámo-nos em circunscrever limites e encontrar uma linha orientadora para que o processo fosse credível, apropriado, consistente, confirmável e neutral, garantindo, assim, o rigor da investigação qualitativa.

As metodologias de recolha de dados foram a entrevista, a tomada de notas e a análise de artefactos. A entrevista permite obter dados descritivos da linguagem do próprio, possibilitando ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os participantes interpretam os factos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994).

No que concerne ao recurso à entrevista para estudar a auto-regulação, De Groot (2002) salienta a importância de recorrer às palavras utilizadas pelos próprios alunos para descrever fenómenos educacionais complexos. A autora refere, ainda, que as entrevistas proporcionam a oportunidade de ouvir descrições ricas dos estudantes sobre os seus próprios processos de aprendizagem.

Utilizámos a entrevista semi-directiva uma vez que esta permite explorar os mesmos tópicos com os dois entrevistados e ser flexíveis na gestão dos temas.

No sentido triangular os dados que emergem das entrevistas, foi efectuada observação com tomada de notas sobre os comportamentos dos alunos em situação de realização das tarefas. Torna-se assim possível comparar a percepção do aluno sobre o seu comportamento e aquilo que é observado pelo investigador. Por outro lado, os produtos das tarefas (artefactos) são analisados para que se possa comparar o que os alunos referem acerca desses mesmos produtos e o produto em si.

A utilização dos diferentes métodos para a análise do mesmo objecto, permite aumentar a confiança nos resultados.

Por outro lado, utilizámos a abordagem microanalítica, sendo esta a avaliação das fases da auto-regulação da aprendizagem, enquanto o aluno realiza a tarefa, ao longo das três fases: prévia, execução e auto-reflexão, uma vez que nos interessava uma avaliação da auto-regulação em actividade. De acordo com Cleary e Zimmerman (2004), a microanálise é uma forma de avaliar os processos específicos mentais e de comportamento dos estudantes tal como estes ocorrem e se modificam. Esta abordagem permite obter informação sobre os pensamentos que estão por base do estabelecimento de objectivos e da motivação para uma determinada tarefa, bem como sobre os pensamentos sobre a utilização de estratégias e o reajuste das mesmas.

3. Participantes

Os participantes do estudo são dois alunos, um rapaz e uma rapariga, ambos de 15 anos e a frequentarem o 10º ano numa escola secundária do Concelho de Odemira, no Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Têm ambos uma média de notas de 16 e não têm retenções no seu percurso escolar. A escolha dos participantes para este estudo surgiu da vontade destes alunos em participar, após ter sido solicitada a colaboração a um grupo de alunos conhecidos.

4. Procedimento Metodológico

A investigação iniciou-se no final do ano lectivo 2003/2004, altura em que convidámos um grupo de alunos de 9º ano de escolaridade, de uma escola de 2º e 3º ciclos do Concelho de Odemira, a participarem neste estudo. Esta escola foi seleccionada por termos um contacto privilegiado com a mesma e conhecermos a sua realidade. Deste grupo, dois alunos aceitaram serem participantes. No início do ano lectivo seguinte, foram realizadas as entrevistas individuais aos alunos no sentido de percebermos que estratégias de estudo realizavam e de que forma e em que circunstâncias as aplicavam, bem como que motivações tinham para a realização das mesmas. De acordo com o que os estudantes referiram serem as estratégias por eles mais utilizadas e mais significativas, fez-se a selecção do tipo de tarefas que os alunos iriam desenvolver na nossa presença. A realização destas tarefas poderia permitir uma melhor compreensão das estratégias utilizadas pelos alunos. Assim, ficou definido que o primeiro participante iria realizar as tarefas de resumo, trabalho de casa e esquema e o segundo participante, iria realizar a tarefa de resumo e trabalho de casa.

Para além do conhecimento sobre as estratégias de estudo mais utilizadas e valorizadas por cada estudante, com estas primeiras entrevistas pretendemos, também, compreender em que situação o aluno escolhe mobilizar aquelas estratégias, como as utiliza, que utilidade e valor lhes confere, qual o conhecimento que tem das estratégias e como avalia a sua utilização.

Num outro momento iniciámos, então, as entrevistas mediante a execução de tarefa, também em situação individual, com o objectivo de aprofundar a forma como o aluno aborda as várias tarefas de que falámos anteriormente. Nesta altura, cada aluno seleccionou os conteúdos disciplinares com os quais realizaria cada tarefa, tendo, em conta, ainda os seguintes critérios de selecção: as tarefas a serem realizadas teriam de ser tarefas que os alunos realizariam espontaneamente, mesmo que não tivesse havido a solicitação para a tarefa da nossa parte e, nesse sentido, que fossem situações reais de realização de tarefas, com sentido e propósito para os alunos. Por outro lado, optámos por solicitar tarefas que fossem facilmente realizáveis num curto espaço de tempo e que não fossem especialmente fáceis, nem demasiadamente difíceis, do ponto de vista dos alunos. Apoiando-nos no modelo das fases cíclicas da auto-regulação da aprendizagem e utilizando uma abordagem microanalítica, a entrevista decorreu antes, durante e depois da realização de cada tarefa, no sentido de percebermos de que forma o aluno planifica, executa e avalia essa mesma tarefa. Enquanto os alunos executavam cada tarefa, foram também

tiradas notas sobre o que o aluno estava a realizar ou a verbalizar. Estas notas, bem como os produtos resultantes das tarefas, e os protocolos das entrevistas foram os dados que contribuíram posteriormente para a sua análise. As entrevistas foram gravadas em áudio, com a prévia autorização dos alunos.

5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

5.1. Entrevistas Semi-Directivas

Conforme foi dito anteriormente, optámos pelas entrevista semi-directiva como instrumento de recolha de dados, uma vez que a entrevista permite obter dados descritivos da linguagem do próprio, possibilitando ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os participantes interpretam os factos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994).

Para que as entrevistas constituam um bom instrumento de recolha de informação, é necessário que cada questão contribua para alcançar os objectivos do estudo. Os objectivos gerais e específicos, foram, nesse sentido, definidos criteriosamente (Estrela, 1986), tendo sido expressos num guião com o seguinte esquema: tema, definição dos objectivos gerais, definição dos objectivos específicos, questões possíveis e previsão das estratégias de concretização.

As questões constantes no guião foram concebidas com o objectivo de permitir aos participantes a exposição livre das suas ideias. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) as boas entrevistas caracterizam-se pela liberdade que os sujeitos sentem para falarem dos seus pontos de vista. As perguntas devem levar o sujeito a explorar as ideias decorrentes das questões, sendo que na formulação das mesmas, o entrevistador deve evitar questões que possam ser respondidas por sim ou não. No guião elaborado tivemos, assim, também a preocupação de prever a necessidade de estimular os participantes, nomeadamente, solicitando exemplos e descrições mais precisas.

Na construção dos guiões de entrevista tivemos em conta a necessidade de legitimar a entrevista e motivar o entrevistado, o que constituiu o primeiro bloco de cada guião. Uma vez que os participantes já nos conheciam e já conheciam os objectivos do estudo, bem como o que se pretendia da participação de cada um, o início da entrevista tornou-se mais fácil, havendo um ambiente descontraído. No sentido de garantir a legitimidade da entrevista, não quisemos deixar de relembrar, a cada um, os objectivos e propósitos do estudo, bem como o que se esperava da

sua participação. Sublinhámos, posteriormente, a importância da participação de cada um para a investigação, bem como da própria investigação, para aumentar a motivação dos participantes. Solicitámos aos participantes autorização para gravar as entrevistas, tendo garantido o anonimato de todas as informações que nos prestariam.

Ao longo da entrevista considerámos importante manter a motivação dos participantes, estabelecendo uma relação de empatia, prestando o máximo de atenção ao que o entrevistado afirmava, acenado com a cabeça e utilizando expressões faciais adequadas. O tipo de expressões utilizadas foram no sentido de motivar os alunos a participar. Preocupámo-nos, ainda, em respeitar o tempo que cada participante precisou para cada resposta, os silêncios e os pedidos de esclarecimento. Ao longo das entrevistas procurámos ser flexíveis na ordem das respostas no sentido de garantirmos uma maior liberdade de expressão dos participantes e, assim, obter “uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (Bogdan & Biklen 1994: 136).

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição e análise. O passo seguinte foi a audição das entrevistas e a posterior transcrição das mesmas.

5.1.1. Entrevistas Semi-Directivas Sobre as Estratégias de Estudo

O guião das entrevistas semi-directivas sobre as estratégias de estudo (anexo 1) foi realizado tendo por base o objectivo de conhecer melhor o aluno e o seu contexto, nomeadamente, que estratégias de estudo o aluno utiliza, em que situação e como as utiliza, que utilidade e valor lhes confere, qual o conhecimento que tem das estratégias e como avalia a sua utilização.

Assim, os objectivos gerais das entrevistas foram:

- Conhecer as principais estratégias de estudo que os alunos utilizam;
- Compreender em que circunstâncias os alunos utilizam as estratégias de estudo e que importância lhes atribuem;
- Compreender o conhecimento que o aluno tem das estratégias de estudo que utiliza e como costuma avaliar a aplicação das mesmas.

Estas entrevistas permitiriam, posteriormente, a selecção de tarefas a pedir aos alunos, com base no que os alunos referirem serem as estratégias de estudo para si mais significativas.

5.1.2. Entrevistas Semi-Directivas Mediante a Execução de Tarefas

Para as entrevistas semi-directivas mediante a execução de tarefas foi construído um guião (anexo 4), cuja construção se baseou no modelo das fases cíclicas da auto-regulação da aprendizagem (Zimmerman, 2001), contemplando as variáveis e processos que decorrem em cada fase. A partir deste pressuposto teórico, foi delineado, como objectivo geral:

- Aprofundar o conhecimento sobre como o aluno planifica, realiza e avalia determinadas tarefas escolares, à luz do modelo das fases cíclicas da aprendizagem.

5.2. Observação das Tarefas

Enquanto os alunos realizavam as tarefas foram tomadas notas sobre os seus comportamentos verbais e não verbais, com o objectivo de compreender aspectos da auto-monitorização e de controlo volitivo.

5.3. Recolha de Artefactos

Os produtos da realização das tarefas dos alunos foram considerados artefactos importantes (Almeida & Veiga Simão, 2007), uma vez que nos permitem uma análise comparativa entre a avaliação que os alunos fizeram dos seus produtos e a nossa perspectiva dos mesmos. Como exemplo, consta um artefacto em anexo (anexo 8).

6. Técnica de Tratamento dos Dados

6.1. Tratamento dos Dados das Entrevistas Sobre as Estratégias de Estudo

Foi realizada uma análise qualitativa dos dados através de análise de conteúdo das entrevistas efectuadas aos alunos. Bardin (1979:42), define a análise de conteúdo como: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Para a análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas sobre as estratégias de estudo, optámos pela análise que advém das ideias expressas no protocolo das entrevistas e pela

explicitação dessas mesmas ideias, tendo em conta os objectivos constantes no guião da entrevista.

Não tendo sido uma análise de conteúdo exaustiva, fomos retirando as ideias que iriam contribuir para contextualizarmos a relação do participante com a estratégia. Esta análise pode ser consultada em anexo (anexo 3).

Embora nesta grelha não estejam visíveis inferências acerca de processos de auto-regulação da aprendizagem, estes dados foram também importantes para nos dar informações a esse propósito.

6.2. Tratamento de Dados das Entrevistas Mediante a Execução de Tarefa

Para realizar a análise de conteúdo aos protocolos das entrevistas mediante a execução de tarefa, seguimos as seguintes etapas: pré-análise, exploração e tratamento de resultados/inferências (Bardin,1979). Desta análise, resultaram grelhas de categorização. As grelhas apresentam duas colunas, sendo a primeira relativa à análise de conteúdo da verbalização e que se subdivide em duas colunas, uma relativa às ideias e outra relativa à expressão da ideia. A coluna seguinte pretende expor os processos e variáveis implicados nas fases cíclicas da auto-regulação da aprendizagem, de acordo com o modelo de Zimmerman (1998) e que foram sendo inferidos às ideias e expressões das ideias (anexo 6).

Para que houvesse uma melhor clarificação na identificação de processos e variáveis no material verbal dos participantes, orientámo-nos por uma operacionalização de processos de auto-regulação, contemplada numa grelha, apresentada em anexo (anexo7).

6.3. Tratamento de Dados das Notas de Observação

Relativamente à análise das notas de observação, tivemos em conta, no momento da tomada de notas, os nossos objectivos de verificar através de comportamentos verbais ou não verbais, elementos que nos ajudem a compreender a forma como o aluno se auto-monitoriza durante a tarefa. Os comportamentos anotados tiveram, assim, em conta, os critérios para a análise de conteúdo referentes à fase da execução, contempladas na grelha utilizada para a análise dos protocolos das entrevistas mediante a execução de tarefa, em anexo (anexo 7).

6.4. Tratamento de Dados dos Artefactos

Dos artefactos retiraram-se os dados que permitiam caracterizar os mesmos, com o objectivo de os comparar com a avaliação realizada pelos participantes.

7. Eixos de Análise

7.1. Contextualização

Este eixo de análise tem como objectivos compreender melhor que relação tem cada participante com cada estratégia de estudo abordada. Considerámos que esta análise seria enriquecedora, dando-nos informações sobre como o aluno se posiciona habitualmente face a cada estratégia. Que motivação tem, como a mobiliza, que importância tem, são aspectos que nos ajudam a interpretar melhor e de uma forma mais completa, a posterior realização da tarefa. A motivação, as percepções de auto-eficácia, o que o participante sabe sobre a estratégia e a sua experiência, são variáveis importantes que ajudam a compreender a forma como o aluno planifica, executa e avalia a tarefa.

7.2. Reconhecimento das Características e Processos Envolvidos nas Fases Prévia, Execução e Auto-Reflexão da Auto-Regulação da Aprendizagem.

Este eixo pretende analisar, em cada tarefa realizada, as características e os processos envolvidos nas fases prévia, execução e auto-reflexão do ciclo auto-regulatório. Para esse efeito, foram analisados os protocolos das entrevistas mediante a execução de tarefa, bem como analisadas as notas de observação efectuadas na fase de execução das tarefas.

7.3. Diferença Entre o Plano e a Realização: o que planificou; o que fez; o produto; o conhecimento da tarefa e das estratégias; as dificuldades percebidas e sentidas.

Este eixo pretende aprofundar o conhecimento de como o aluno realizou a tarefa nas várias fases. Quisemos compreender as diferenças existentes entre o planificado, o realizado e o produto, bem como entre o conhecimento da tarefa que é explicitado na fase prévia e o conhecimento que podemos observar através do produto elaborado. Por outro lado, interessou-nos compreender as dificuldades pressentidas pelo aluno na fase prévia relativamente à execução da tarefa e as dificuldades relatadas após a realização da tarefa. Estas informações contribuem

para aprofundarmos o conhecimento sobre como o aluno planifica, executa e avalia uma tarefa, permitindo-nos compreender melhor que conhecimentos de tem da tarefa e de si próprio, de que forma consegue executar o que planifica, de que forma consegue ultrapassar situações problemáticas ao longo da realização da tarefa, que consciência tem de como fez e do produto final.

A análise baseou-se nos seguintes elementos:

- O que planificou – baseada na planificação explicitada na fase prévia.
- O que fez – baseada na fase da avaliação, onde o participante refere como realizou a tarefa.
- O produto – baseada nas características do produto e no produto relatado pelo participante.
- O conhecimento da tarefa e das estratégias – baseada nos conhecimentos sobre a tarefa relatados pelo participante na fase prévia e nas características do produto final.
- Dificuldades percepcionadas e sentidas – baseada nas dificuldades referidas na fase prévia e as dificuldades referidas na fase de avaliação.

CAPÍTULO III - Análise dos Resultados

1. Participante 1

1.1. Tarefa do Resumo

1.1.1. Contextualização

O aluno refere que já utilizou mais o resumo como estratégia de estudo. Nos anos anteriores fazia mais resumos para estudar para os testes. Este ano, refere que os professores fornecem apontamentos já resumidos da matéria, o que permite estudar com facilidade a partir dos mesmos. No entanto, diz que ainda utiliza resumos para estudar para alguns testes e, refere que será fundamental realizar resumos para testes com mais matéria. O aluno também recorre ao resumo para realizar trabalhos escritos, porque lhe permite “realizar o seu próprio texto”; “modificar o texto de onde retira a informação”; “perceber melhor”.

De acordo com o participante 1, para se fazer um resumo é necessário perceber o texto que vai ser resumido; retirar as ideias-chave e perceber o que é que se escreve. O aluno considera que a qualidade dos seus resumos é média. Para avaliar a qualidade dos seus resumos, o aluno lê de novo e verifica se o mesmo tem sentido.

Se tivesse de realizar um resumo de um determinado capítulo, o aluno lia o capítulo e verificava no caderno as informações relativas a essa matéria para complementar. Explicava por sub-capítulos. Seria importante depois encontrar ideias-chave sobre a matéria e inseri-las no resumo.

O participante 1 considera que fazer resumos é fácil. Torna-se difícil caso não se compreenda a matéria a resumir ou não se compreenda o texto pelas palavras ou pela construção frásica. Às vezes pode ser também difícil fazer a selecção acertada das ideias mais importantes. Quando isso lhe acontece, lê novamente o texto, procura o sentido do texto e verifica se aquela ideia é realmente importante.

1.1.2. Reconhecimento dos Processos Envolvidos Nas Fases Prévia, Execução e Auto-Reflexão

Fase Prévia

O aluno escolheu produzir um resumo de um texto da disciplina de Filosofia, revelando um objectivo para a tarefa, a preparação para um teste. Atribui importância à matéria a resumir, dizendo que desta forma aumenta a cultura geral e, por outro lado, que esta matéria vai ajudá-lo a compreender melhor outras matérias relacionadas.

O participante revela-nos a percepção que tem da dificuldade da tarefa, referindo que esta depende do conteúdo do texto. Uma vez que o aluno ainda não conhece o texto, neste momento inicial, ainda não sabe se vai ser difícil ou não. Adianta, no entanto, que haverá maior dificuldade se o conteúdo do texto exigir uma relação entre conceitos e uma menor dificuldade se no texto houver apenas uma definição. O aluno demonstra expectativas de auto-eficácia, baseadas na experiência que diz ter em fazer resumos.

Para a elaboração do plano o participante tem em conta o conhecimento anterior e experiência na tarefa, o conhecimento de si próprio (de como faz melhor) e as expectativas de resultado (“se fizer como o professor diz, não dá certo. Tenho de fazer à minha maneira”).

Relativamente às estratégias a realizar, o aluno refere que primeiro vai ler o texto, depois dizer a si próprio o que compreendeu do texto, e a seguir fazer o resumo sobre o texto já compreendido. À medida que vai fazendo o resumo, vai consultando o texto. Para o aluno, o resumo faz-se retirando do texto a ideia principal e depois retirando outras ideias relacionadas /secundárias.

Ainda antes de iniciar a tarefa, foi pedido ao participante para ler o texto a resumir, após o que voltaria a planificar o resumo.

Após a leitura do texto, o aluno considerou-o confuso, referindo a necessidade de o voltar a ler para uma melhor compreensão. O aluno revela, assim, consciência da dificuldade, percepção de si mesmo como sujeito activo na tarefa, conhecimento de como fazer para ultrapassar a dificuldade e reorientação do seu comportamento mediante a dificuldade.

Após a leitura do texto, e de acordo com o seu conteúdo, o participante explica como vai resumir a matéria.

A organização da acção tem por base a consciência das dificuldades encontradas e da exigência da tarefa: definir as três teorias existentes no texto (selecção); fazer o resumo consoante

o que diz o texto (fidelidade); explicar o texto de uma forma mais simples e o mais resumido possível.

O aluno, antes de iniciar, identifica, ainda, os materiais de que necessita: uma folha, um lápis e uma borracha.

O participante parte, assim, com uma ideia muito bem definida de como pretende realizar a tarefa.

Vemos, assim, que os processos metacognitivos (capacidade de reflexão sobre os conhecimentos que tem da tarefa, das estratégias e das suas características aquando da realização da tarefa) motivacionais (importância dada à tarefa, expectativas de auto-eficácia e de resultado) e comportamentais (adequação do ambiente à realização da tarefa), evidenciados nesta fase prévia, levam o aluno ao estabelecimento de objectivos (mobilizar a estratégia resumo para a preparação de um teste) e à elaboração de um plano de trabalho.

Fase de Execução

Estratégias observadas - começa por organizar a mesa de trabalho, bem como preparar os materiais com os quais vai trabalhar, revelando um comportamento de adequação do ambiente de trabalho à sua tarefa. O participante (que já tinha lido o texto integralmente) lê o início do texto e começa logo a escrever. Vai lendo e vai escrevendo, até terminar a tarefa.

Comportamento - verifica-se uma auto-monitorização da tarefa a partir do seu comportamento concentrado, tendo focalizado a sua atenção quer para o texto, quer para o resumo que estava a construir. Permaneceu na tarefa activamente e de forma confiante, não parecendo ter encontrado dificuldades significativas.

Fase de Auto-Reflexão

Relato da tarefa realizada - refere ter realizado o resumo da seguinte forma: colocou inicialmente as três definições e depois seguiu a estrutura do texto, tentando substituir as palavras do texto por palavras suas e resumir o mais possível.

Dificuldades sentidas - dificuldade inicial em compreender o texto. Dificuldade superada com uma releitura. Não teve dificuldade em realizar o resumo.

Avaliação - faz uma avaliação positiva do resumo efectuado. Refere que quando faz resumos, o seu objectivo é ficar a perceber melhor a matéria. Quando consegue, então o resumo

está bem feito. Neste caso, e uma vez que ficou a compreender melhor a matéria, a avaliação do resumo efectuado é positiva. Comparando o seu produto ao auto-padrão imposto, os resultados são positivos.

Esta avaliação positiva reforça a sua confiança na eficácia das estratégias utilizadas e faz com que ele aumente a sua percepção de auto-eficácia e reforce a utilização destas estratégias em próximas oportunidades.

1.1.3. Diferença Entre o Plano e a Realização

O que planificou - planificou ler e compreender previamente o texto, e seguidamente ir fazendo o resumo de acordo com a estrutura do texto, retirando do texto a ideia principal e depois retirando outras ideias relacionadas /secundárias.

Depois de ter lido o texto, o aluno planificou destacar as três teorias existentes no texto e depois fazer o resumo consoante o que diz o texto (fidelidade), explicando de uma forma mais simples.

O que fez – refere ter realizado o resumo da seguinte forma: colocou inicialmente as três definições e depois seguiu a estrutura do texto, tentando substituir as palavras do texto por palavras suas e resumir o mais possível.

O produto - o produto começa com a definição dos três conceitos referidos no texto. Seguidamente o aluno faz o resumo de acordo com a sequência de ideias contempladas no texto. O resumo está bastante parecido com o texto. O aluno seguiu exactamente a sua estrutura e quase não substituiu palavras do texto por palavras suas (estratégia de cópia-eliminação). O texto acaba por estar pouco resumido, pouco alterado, sendo a diferença maior o facto de não ter colocado todos os exemplos do texto. O resumo tem, assim, poucas características de resumo. No entanto, para o aluno, este cumpriu a sua função.

O conhecimento da tarefa e das estratégias - revela ter conhecimento das características da tarefa, quando refere que tem de substituir as palavras do texto por palavras suas, simplificar, sintetizar e colocar as ideias importantes do texto. O produto revela pouco essas características. Eventualmente, o aluno não achou necessário trabalhar o texto de forma a resumi-lo mais, uma vez que conseguiu, assim, compreender a matéria, que era o seu objectivo.

Como o participante refere, o resumo serve para compreender melhor a matéria, não sendo necessário o resumo estar “bem feito”, uma vez que ele não vale por si mesmo.

As estratégias planeadas para a realização do resumo foram: ler, compreender, destacar os conceitos importantes do texto e ir resumindo o texto, seguindo a sua estrutura. Estas estratégias foram realmente realizadas e serviram, de acordo como o aluno, para chegar ao seu objectivo de resumir o texto de forma a compreendê-lo.

Dificuldades percebidas e sentidas - antes de realizar a tarefa o aluno refere que a dificuldade do resumo depende da dificuldade do texto. Ao ler, considerou o texto confuso. No entanto, uma leitura mais atenta atenuou bastante essa dificuldade, pois ao fazer o resumo, o aluno não manifestou nem verbalizou qualquer dificuldade.

1.2. Tarefa Trabalhos de Casa

1.2.1. Contextualização

O aluno faz sempre os trabalhos de casa, todos os dias quando chega a casa.

Para o participante, os trabalhos de casa são úteis para a preparação para os testes, também porque, os exercícios que são feitos em casa podem sair nos testes. Por outro lado, os trabalhos de casa ajudam a praticar o que se aprende na aula, a compreender a matéria dada e, no que respeita aos trabalhos de casa de matemática, desenvolvem o raciocínio de cálculo.

De acordo com o aluno, para se fazer bem um trabalho de casa, o mais importante é estar atento nas aulas, depois em casa ver o que foi dado, rever os apontamentos, tentar perceber e aplicar esses conhecimentos nos exercícios pedidos para casa.

A qualidade dos seus trabalhos de casa, avaliada através da correcção dos mesmos na sala de aula, é normalmente boa ou média.

Os trabalhos de casa podem ser difíceis caso não se entenda o que é perguntado. Torna-se confuso se as perguntas são feitas de forma diferente das que são colocadas em sala de aula. Quando isso acontece, o aluno opta por não responder e tenta entender como deve responder na próxima aula.

1.2.2. Reconhecimento dos Processos Envolvidos Nas Fases Prévia, Execução e Auto-Reflexão

Fase Prévia

O aluno selecciona um exercício de Físico-Química, com objectivo de preparar-se para a prova global. O participante contextualiza o exercício a resolver, identificando a matéria e, seguidamente, explicando como se faz o exercício. A tarefa consiste em calcular o valor do trabalho do sistema através de uma fórmula. Com esta explicação o aluno revela conhecimento da tarefa. Relativamente às exigências da tarefa, o participante tem a percepção de que o exercício não é difícil, tendo como apoio à tarefa, o caderno com exercícios semelhantes (expectativas de sucesso). O seu plano de acção consiste em retirar os dados do problema e, de seguida, aplicar a fórmula da variação de energia para poder calcular o trabalho. De acordo com esta descrição, entende-se que o plano de acção é elaborado tendo em conta o conhecimento da matéria e a compreensão das exigências da tarefa.

Fase de Execução

Adequação do ambiente – organiza e prepara a mesa de trabalho e os materiais com os quais vai trabalhar. Adequa, assim, o ambiente de trabalho para a realização da tarefa.

Estratégias observadas - lê com atenção o exercício. Retira os dados do problema para uma folha; procura no caderno a fórmula certa para o exercício e aplica-a. Resolve o problema. No fim olha para o exercício e repara que se enganou. Emenda o resultado e adiciona a designação de graus.

Comportamento - manifestou um comportamento de auto-monitorização da tarefa, estando concentrado, com a sua atenção focalizada exclusivamente no exercício a resolver. Tem uma postura activa, confrontando-se com dificuldades e tentando ultrapassá-las, sem se dispersar.

Fase de Auto-Reflexão

Relato da tarefa realizada - refere ter realizado o exercício da seguinte forma: retirou os dados do problema, substituiu esses valores na fórmula, colocando na mesma o valor do trabalho como incógnita. Depois resolveu a fórmula.

Avaliação - no final do exercício, o aluno avalia o trabalho efectuado e repara que se enganou. Emenda o resultado e adiciona a designação de graus. Confere com as soluções do livro e confirma que o resultado do exercício está correcto. Refere que os exercícios são fáceis e que o seu engano foi devido a distração. No entanto, refere também que o exercício é sobre uma matéria que não domina bem.

1.2.3. Diferença Entre o Plano e a Realização

O que planificou - o plano de acção consistia em retirar os dados do problema e, de seguida, aplicar a fórmula da variação de energia para poder calcular o trabalho.

O que fez - refere ter realizado o exercício da forma idêntica à planificada.

O produto - exercício realizado de acordo com o que foi descrito e com um resultado igual ao das soluções.

O conhecimento da tarefa e das estratégias - contextualiza e explica o exercício dando conta de que está a par da matéria e está familiarizado com os exercícios. As estratégias que planifica e que foram aplicadas parecem ter sido eficientes para a resolução do exercício.

Dificuldades percebidas e sentidas - antes da tarefa o aluno pensa que o exercício não será muito difícil, valorizando a ajuda dos exercícios do caderno. A realização do exercício foi rápida e o aluno não revelou dificuldades a realizá-lo.

1.3. Tarefa do Esquema

1.3.1. Contextualização

O aluno realiza esquemas poucas vezes. Utiliza esta tarefa em disciplinas como a Biologia ou a Físico-Química, na preparação para um teste quando a partir de um esquema pensa que compreenderá melhor uma parte da matéria. De acordo com o participante, os esquemas servem para perceber a ideia geral e para conseguirmos “relacionar melhor umas coisas com as outras”.

Para se fazer um esquema é necessário, segundo o aluno, perceber o ponto de partida e compreender a matéria para a saber relacionar.

O participante entende que a qualidade dos seus esquemas não é má. Consegue fazer um esquema com princípio, meio e fim.

Para realizar um esquema, o aluno costuma encontrar primeiro um ponto de partida, através do qual vai estruturando as relações existentes na matéria. Por vezes faz esquemas a partir de esquemas que os professores já fizeram e depois reformula no sentido de fazer um esquema seu.

A dificuldade na realização de esquemas pode estar relacionada com não entender a ideia-chave ou não entender o relacionamento de muitas definições. Quando isso acontece, o aluno tenta ler melhor o texto e compreender melhor os conceitos envolvidos.

1.3.2. Reconhecimento dos Processos Envolvidos Nas Fases Prévia, Execução e Auto-Reflexão

Fase Prévia

O aluno realiza uma tarefa que conhece: o esquema.

Para além de estar implícito o conhecimento da tarefa, na fase prévia o aluno demonstra ter um objectivo para a tarefa – compreender melhor a matéria que vai esquematizar e que o vai ajudar a preparar-se para o próximo teste. E atribui importância à realização da tarefa, referindo que lhe permite compreender a matéria de uma forma mais fácil.

O aluno revela-nos o seu conhecimento sobre a tarefa e as estratégias que poderá realizar no esquema – ler o texto todo, retirar as palavras-chave, a partir das quais organizará o restante esquema, relacionando-as com outras definições do texto.

Relativamente às exigências da tarefa, o aluno refere que a dificuldade depende do conteúdo do texto. Apesar disso, revela-nos expectativas positivas de sucesso (percepção de sucesso) dizendo que não deve ser muito difícil.

Após a leitura do texto a esquematizar, o aluno elabora o seu plano de acção. A partir das duas teorias existentes no texto, desenvolver o que cada uma quer dizer, compreendendo como é que as duas teorias se opõem.

Fase de Execução

Adequação do ambiente - organiza e prepara a mesa de trabalho, seleccionando os materiais com os quais vai trabalhar. Adequa, assim, o ambiente de trabalho para a realização da tarefa.

Estratégias observadas - após ter lido o texto, o aluno identifica as duas teorias opostas e define-as. Depois vai lendo o texto e vai realizando o esquema. Lê o texto novamente e termina o esquema.

Comportamento - manifestou um comportamento de auto-monitorização da tarefa, estando concentrado, com a sua atenção focalizada exclusivamente no texto e no esquema que estava a realizar. Permaneceu na tarefa activamente e de forma confiante, não parecendo ter encontrado dificuldades significativas.

Fase de Auto-Reflexão

Relato da tarefa realizada - refere ter realizado o esquema da seguinte forma: leu o texto, distinguiu e definiu as duas teorias expostas no texto. Depois colocou uma questão à qual respondeu de duas formas distintas, de acordo com as duas teorias que se opõem. Depois explica melhor uma das teorias.

Avaliação - faz uma avaliação positiva do esquema efectuado. Salaria que o esquema está bem feito para ele, uma vez que entendeu o que escreveu, referindo que o esquema o ajudará a fazer o teste sobre esta matéria. Outras pessoas poderão não considerar o esquema bem elaborado. O participante manifesta assim a ideia de que a tarefa serve um determinado fim e não é um fim em si mesmo. Por outro lado, estar bem feito, para ele, é algo subjectivo, depende de critérios pessoais e não de critérios impostos por outros.

Neste caso, e uma vez que ficou a compreender melhor a matéria, a avaliação do esquema efectuado é positiva. Comparando o seu produto ao auto-padrão imposto, os resultados são positivos.

O aluno revela confiança na forma como realiza a tarefa, quando diz que voltaria a fazer o esquema da mesma forma. E refere que faz sempre assim como fez, revelando confiança na eficácia das estratégias utilizadas, o que faz com que ele aumente a sua percepção de auto-eficácia e reforce a utilização destas estratégias em próximas oportunidades.

1.3.3. Diferença Entre o Plano e a Realização

O que planificou - pretendeu inicialmente desenvolver as duas teorias existentes no texto, compreendendo como é que as duas teorias se opõem.

O que fez - refere ter realizado o esquema da seguinte forma: leu o texto, distinguiu e definiu as duas teorias expostas no texto. Depois colocou uma questão à qual respondeu de duas formas distintas, de acordo com as duas teorias que se opõem. Depois explica mais um pouco de uma das teorias.

O produto - o produto começa com a definição e distinção das duas teorias referidas no texto. Coloca uma questão à qual faz responder as duas teorias, conseguindo, assim, explicar melhor a diferença entre as duas teorias. Segue com uma explicação importante inerente a uma das teorias.

O esquema realizado pelo aluno revela características importantes. A informação está bem seleccionada, está sintetizada e está visualmente eficaz. O participante compreendeu a matéria a esquematizar e tornou o esquema num bom (aparentemente) instrumento de estudo.

O conhecimento da tarefa e das estratégias – o aluno refere que faz um esquema lendo o texto primeiro e depois retirando as palavras-chave do texto, expondo a sua definição. O esquema é construído a partir da definição das palavras-chave, as quais poderão ser complementadas por tópicos. Refere também a importância de relacionar as ideias entre si. O produto demonstra que o participante sabe o que é um esquema, uma vez que o mesmo apresenta as características essenciais.

Dificuldades percebidas e sentidas - antes de realizar a tarefa o aluno dá a entender que a dificuldade da realização do esquema depende da matéria, a qual ele ainda não conhece bem. No entanto, ele tem a percepção de que não sentirá muitas dificuldades. No final da tarefa o aluno refere que não encontrou grande dificuldade, embora em determinado momento não tenha compreendido uma parte do texto. Esta dificuldade foi superada com uma nova leitura do texto.

2. Participante 2

2.1. Tarefa do Resumo

2.1.1. Contextualização

A aluna refere que nos anos anteriores fazia mais resumos. Actualmente tem apontamentos resumidos nos cadernos dados pelos professores, o que dispensa em parte, a realização de resumos.

No entanto, a aluna continua a fazer resumos para as disciplinas em que não tem tantos apontamentos no caderno. Às vezes faz resumos dos livros de estudo. Este ano fez resumos apenas para dois testes de Biologia. Às vezes faz resumos do que está no caderno e do que está no livro, juntando a informação.

Para a participante, é mais fácil estudar por resumos. Ao fazer resumos, fica a saber a matéria, aprende melhor. Utiliza a realização de resumos para decorar as definições ou para entender. Tem a vantagem de poder estudar por aquilo que escreve e, por isso, entende-se melhor do que quando se estuda directamente pelo livro. Outra vantagem para a aluna em fazer resumos reside no facto de ser mais fácil voltar a estudar a mesma matéria.

Para fazer um bom resumo tira as informações mais importantes do livro ou do caderno, com a intenção de ligar uma matéria à outra. Tenta-se resumir de uma forma muito clara para depois se entender, escrito por palavras suas.

Quando questionada pela qualidade dos seus resumos, a aluna refere que não está interessada em fazer bons resumos. Consegue fazer os resumos que quer – resumos em que entenda o que escreve e em que não estejam informações incorrectas – “isso é fazer resumos bem”.

Se a aluna tivesse de fazer um resumo de um determinado capítulo, começava por ler esse capítulo. Em seguida, tentava fazer os exercícios que não tinham sido feitos na aula ou voltava a fazer os que tinham feito na aula. Depois começava por partes. Lia a primeira parte e tentava fazer um resumo. “Tirava os aspectos mais importantes, algumas definições, se calhar sublinhava no livro as coisas mais importantes, tentava escrever por palavras minhas, talvez passasse para as folhas alguns exercícios ou alguns esquemas ou desenhos para perceber melhor, se calhar algumas partes fazia por desenho”. No final, lia o resumo todo e verificava se se tinha esquecido de algum aspecto importante.

Para a aluna a facilidade em fazer resumos depende das disciplinas. Para Biologia considera fácil, uma vez que a matéria está bem explicada e tem apontamentos no caderno. “É fácil, é só escrever por palavras nossas as coisas mais importantes”. De acordo com a participante, o mais difícil é saber seleccionar a informação. Para ultrapassar esta dificuldade, a aluna volta a ler o resumo para ver se se esqueceu de algum aspecto. Costuma também ir ver aos exercícios, porque a matéria sobre a qual os exercícios falam é que é a matéria importante.

Contudo, e de uma forma geral, a aluna entende que consegue seleccionar bem a informação para os seus resumos.

2.1.2. Reconhecimento dos Processos Envolvidos Nas Fases Prévia, Execução e Auto-Reflexão

Fase Prévia

A aluna realiza uma tarefa que conhece: o resumo. Como esclarecido anteriormente, foi pedido à aluna para escolher o texto base para fazer o seu resumo. A participante escolheu o texto, sem que no entanto, tivesse o objectivo pessoal de o realizar. Nesse sentido o objectivo da aluna foi apenas o de realizar o pedido que lhe foi feito.

Na fase prévia, é perguntado à participante como vai realizar a tarefa. Antes de responder a aluna lê por alto o texto (sendo este um texto que já conhece). Refere, de seguida, o seu plano de acção, que consiste em ler o texto e, ao mesmo tempo, ir tomando notas sobre os aspectos mais importantes.

Verifica-se uma adequação do plano ao tempo que pretende gastar, uma vez que refere: “para não gastar muito tempo...”, ao mesmo que demonstra conhecimento sobre as exigências da tarefa, revelando acções inerentes ao processo de resumo, nomeadamente ler e retirar do texto os aspectos mais importantes.

Fase de Execução

Adequação do ambiente - começa por organizar a mesa de trabalho, bem como preparar os materiais com os quais vai trabalhar, revelando um comportamento de adequação do ambiente de trabalho à sua tarefa.

Estratégias observadas - vai lendo o texto e tomando apontamentos no caderno. Vai lendo e escrevendo até terminar a tarefa.

Comportamento - verifica-se uma auto-monitorização da tarefa a partir do seu comportamento concentrado, tendo focalizado a sua atenção quer para o texto, quer para o resumo que estava a construir. Permaneceu na tarefa activamente e de forma confiante, não parecendo ter encontrado dificuldades significativas.

Fase de Auto-Reflexão

Relato da tarefa realizada – a aluna refere ter lido o texto e depois ter tomado nota dos aspectos mais importantes, nomeadamente das definições. A participante revela ter tido a preocupação de realizar o resumo de forma compreensível para ela. Para compreender melhor, o resumo foi feito por palavras suas e com uma linguagem mais simples.

Dificuldades sentidas - não sentiu dificuldade em realizar o resumo. De acordo com a participante, esta facilidade deve-se ao facto da matéria ser muito fácil e estar bem explicada no livro. Para além disso, foi uma matéria abordada na aula, onde a professora salientou os aspectos mais importantes.

Avaliação – a aluna considera o resumo bem feito. Considera que retirou o essencial. No entanto revela que, se voltasse a realizar o resumo até poderia encontrar outros aspectos mais importantes e tomar nota dos mesmos. Considerou fácil a selecção da informação mais importante, uma vez que a matéria já tinha sido dada nas aulas.

A aluna refere que não retirou informação dos desenhos para o resumo. Os desenhos não adicionam nenhuma informação. São uma forma de explicar o que está escrito. Ajudam a entender melhor e a poder explicar melhor por palavras suas. Os outros desenhos referem-se a sismos ocorridos no mundo nos últimos anos. Não têm importância para o teste. Não é importante colocar no resumo.

A participante refere que tentou resumir o mais possível a causa dos sismos, uma vez que era esse o tema do texto de base ao resumo. Quis explicar de uma forma simples e também explicar algumas definições. Para a aluna, é importante explicar por palavras suas depois de ter percebido.

Definiu a definição de *falha* porque se estava destacada no livro, então é porque é importante.

A aluna considera que o resumo efectuado contém a matéria melhor explicada do que a exposta no seu caderno. No entanto, não avalia como importante ter realizado esta tarefa, uma vez que o que tem no caderno é suficiente para o seu estudo. Refere, ainda, que o resumo contém aspectos da matéria que ela já conhece. Nesse sentido, o resumo efectuado não terá utilidade para a aluna.

A aluna refere ter ficado com as ideias mais organizadas, a perceber melhor e a saber mais, depois de ter realizado o resumo.

2.1.3. Diferença Entre o Plano e a Realização

O que planificou - planificou ler e ir tomando apontamentos à medida que ia lendo, dos aspectos mais importantes.

O que fez - refere ter realizado o resumo da seguinte forma: leu e depois tomou nota dos aspectos mais importantes, tendo a preocupação de escrever de forma mais simples e por palavras suas, para que a compreensão fosse facilitada.

A aluna na planificação refere que, para não perder tempo, iria ler e tomar notas ao mesmo tempo. No entanto, depois, acabou por ler inicialmente o texto, embora rapidamente, e só depois começou a ler e a produzir o resumo. O facto da participante conhecer previamente o texto, pode ter levado a que não tivesse necessidade de se centrar inicialmente numa leitura mais atenta.

O produto - O produto refere as diferentes causas dos sismos, destaca a teoria do *Ressalto Elástico* e o conceito de *Falha*. A aluna seleccionou informação pertinente, foi fiel ao texto original e colocou por palavras suas todo o resumo. Estamos perante um produto que nos permite afirmar que a aluna sabe resumir. Foi um produto realizado com facilidade e parece bem conseguido.

O conhecimento da tarefa e das estratégias – a aluna revela ter conhecimento das características da tarefa, quando refere que na realização do resumo, substituiu as palavras do texto por palavras suas, anotou apenas os aspectos mais importantes, portanto, seleccionou a informação e tentou que o seu resumo fosse mais simples do que o texto, para permitir um melhor entendimento da matéria. O produto revela essas mesmas características, o que nos permite afirmar que a participante tem conhecimento de como deve fazer e que sabe aplicar esse conhecimento.

Dificuldades percebidas e sentidas – a aluna não percebeu dificuldades na realização do resumo.

2.2. Tarefa dos Trabalhos de Casa

2.2.1. Contextualização

A participante nem sempre faz os trabalhos de casa. Escolhe aqueles que considera importantes para ela enquanto aluna. Não se preocupa em não fazer os restantes. Se tiver dúvidas

a uma determinada disciplina, faz os trabalhos de casa para tentar perceber. Quando, à partida, percebe a matéria, às vezes não faz. Às vezes também não faz porque não tem tempo.

Por vezes pensa que não tem de se preocupar em fazer os trabalhos em casa, porque pode depois fazê-los na aula.

Quando não consegue fazer os trabalhos de casa, prefere deixar em branco do que fazer mal, “para não ficar com a ideia errada na cabeça”.

Para a aluna, os trabalhos de casa servem para tentar compreender o que não percebeu na aula. Faz os trabalhos de casa quando estes são um meio inevitável para conseguir acompanhar a matéria (por exemplo, a matemática). A aluna entende que os professores solicitam os trabalhos de casa para aplicarem em casa o que lhes foi ensinado na aula. Aplicar os conhecimentos nos trabalhos de casa, permite tomar consciência dos erros e poder melhorar. A participante refere que quando não faz os trabalhos de casa, os professores não reagem. Os professores nem sempre verificam quem fez os trabalhos de casa.

A aluna foi questionada acerca do motivo pelo qual realizou determinados trabalhos de casa. Refere que esses trabalhos de casa foram feitos para estudar para um teste e para encontrar dúvidas que poderiam ser colocadas na aula antes do teste. A aluna considera que os seus trabalhos de casa costumam ser razoáveis. Avalia o nível dos seus trabalhos através da correcção que é feita em sala de aula ou aquando da realização dos próprios trabalhos de casa, se tiver muitas dúvidas, é porque o trabalho não vai estar bom.

2.2.2. Reconhecimento dos Processos Envolvidos Nas Fases Prévia, Execução e Auto-Reflexão

Fase Prévia

A aluna escolhe realizar um trabalho de casa de Matemática. Tem dois objectivos ao fazer o trabalho de casa: por um lado é cumprir um dever; por outro lado, auto-avaliar as suas competências na realização de exercícios relacionados com a matéria que está a dar nas aulas.

Antes de reparar bem no exercício, a participante refere que não terá grandes dificuldades em realizar o mesmo, já que fez exercício parecidos na aula. A aluna tem a percepção de conhecer a tarefa, manifestando tranquilidade quanto à sua execução e, assim, também, expectativas de sucesso. No entanto, ao reparar melhor no exercício a realizar, percebeu que não o sabia fazer e

que não tinha nenhum exercício igual realizado no caderno. Assim, a aluna parte com a ideia de que não vai saber fazer o exercício. A percepção de que não sabe realizar a tarefa, faz com que tenha inicialmente expectativas negativas de sucesso.

O seu plano de acção consiste em tentar procurar fazer o exercício, embora não saiba como.

Fase de Execução

Estratégias observadas - está concentrada e atenta. Lê os apontamentos que tem no seu caderno. Diz que vai tentar de uma forma que não sabe se vai dar.

Comportamento - manifestou um comportamento de auto-monitorização da tarefa, estando concentrada, com a sua atenção focalizada exclusivamente no exercício a resolver. Tem uma postura activa, confrontando-se com dificuldades e tentando ultrapassá-las, sem se dispersar.

Fase de Auto-Reflexão

Relato da tarefa realizada - para a realização deste exercício, a aluna refere ter juntado a matéria dada anteriormente e a última matéria dada. O exercício foi feito à semelhança dos exercícios realizados na aula. Depois verificou se o resultado estava correcto. Mais concretamente, a aluna explicou que o exercício se fazia encontrando uma incógnita relativa a uma das coordenadas de um vector, através da aplicação de uma fórmula. Para a realização deste exercício, foi consultar os apontamentos das aulas anteriores.

Avaliação - após a realização do exercício, verifica se o seu resultado está correcto. Explica que, sendo uma equação igualada a dois, o exercício tinha de estar resolvido de forma a ser igual a dois. A aluna resolveu o exercício e o resultado foi dois. Logo, estava correcto.

Dificuldades encontradas - Quando a aluna leu o exercício a realizar, foi ao caderno ver se tinham feito exercícios parecidos. Uma vez que não viu nenhum exercício igual, sentiu que não o ia conseguir realizar. A participante refere que não estava a conseguir aplicar a teoria no exercício. Refere, ainda, que talvez não tenha reflectido o suficiente.

Como superou as dificuldades - A aluna foi ver a matéria que tinha dado na aula, os apontamentos dados pela professora e os exercícios que tinham feito na aula. Mesmo não sabendo como se fazia, tentou realizar de forma idêntica à realizada em sala de aula, apesar deste exercício não ser bem igual ao resolvido na aula. Fez e conseguiu.

2.2.3. Diferença Entre o Plano e a Realização

O que planificou - não foi evidenciado nenhum plano de acção.

O que fez - para a realização deste exercício, a aluna refere ter juntado a matéria dada anteriormente e a última matéria dada. O exercício foi feito à semelhança dos exercícios realizados na aula. Depois verificou se o resultado estava correcto. Mais concretamente, a participante explicou que o exercício se fazia encontrando uma incógnita relativa a uma das coordenadas de um vector, através da aplicação de uma fórmula. Para a realização deste exercício, foi consultar os apontamentos das aulas anteriores.

O produto - exercício realizado de acordo com o que foi descrito e com um resultado igual ao das soluções.

O conhecimento da tarefa e das estratégias – a aluna contextualiza e explica o exercício dando conta de que está a par da matéria e das estratégias a utilizar. Este conhecimento é sublinhado até pelo facto de que a aluna manifesta dificuldades, que consegue ultrapassar e resolver convenientemente o exercício. As estratégias que planifica e que foram aplicadas parecem ter sido eficientes para a resolução do exercício.

Dificuldades percebidas e sentidas - antes da tarefa, a aluna pensou que não ia conseguir fazer o exercício, uma vez que não viu no caderno nenhum exercício parecido àquele que lhe era proposto realizar, nem estava a perceber como poderia fazer. Mas depois tentou fazer pelos exercícios do caderno sobre a mesma matéria. Mesmo não sendo iguais, a participante conseguiu realizar o exercício. Experimentou de uma determinada forma e conseguiu.

Conclusão

Este trabalho surgiu do interesse pela área da auto-regulação da aprendizagem e pela possibilidade de experimentar a microanálise através de entrevista semi-directiva como um potencial instrumento para a recolha de informação acerca dos processos e variáveis da auto-regulação que se encontram presentes em situação de resolução de tarefas escolares. Por outro lado, e, de acordo com a literatura recente (Cleary & Zimmerman, 2004; Zimmerman, 2008) esta metodologia permite perceber de que forma o aluno pensa e como este pensamento decorre enquanto o aluno permanece na tarefa. Parece ser, assim, uma metodologia interessante para recolhermos informações dos processos e variáveis da auto-regulação em interacção e em actividade.

De acordo com os objectivos da investigação, as questões a que nos pretendemos dar resposta, foram:

- Que fases, processos e variáveis da auto-regulação da aprendizagem são manifestadas na realização das várias tarefas realizadas pelos dois participantes?
- Que utilidade tem a microanálise através da entrevista semi-directiva como instrumento de avaliação e intervenção para o Psicólogo Escolar?

Para respondermos a estas questões, realizámos um estudo exploratório, com dois participantes, e utilizámos a seguinte metodologia: entrevistas semi-directivas sobre as estratégias de estudo, entrevistas mediante a execução de tarefa, tomada de notas e análise de artefactos. Estas metodologias pareceram-nos complementares na recolha de informação, resultando num enriquecimento para este estudo. As entrevistas sobre as estratégias de estudo permitem conhecer melhor o aluno e, de uma forma mais geral, saber como o participante se posiciona no seu papel de aluno, como se relaciona com as estratégias de estudo, o que sabe sobre elas, como, quando e para que situações costuma mobilizá-las. Posteriormente, são realizadas as entrevistas mediante a execução de tarefa, com o propósito de conseguirmos um conhecimento mais específico sobre a forma como o aluno planifica, executa e avalia as tarefas escolares. A metodologia microanalítica é frequentemente aplicada inicialmente a partir de uma abordagem mais geral sendo posteriormente desenvolvida uma abordagem mais microanalítica (Cleary & Zimmerman, 2004).

As tomadas de notas foram, também, importantes uma vez que permitiram, na fase de execução, perceber o comportamento do aluno em acção, o que depois é confrontado com o que o aluno refere acerca do seu comportamento aquando da realização da tarefa.

A análise dos artefactos permitiu-nos um olhar sobre o produto realizado e avaliado pelo aluno, ajudando-nos à compreensão da consciência que o aluno tem do trabalho que efectuou. Relativamente à primeira questão, pensamos que conseguimos através desta metodologia discriminar fases, processos e variáveis do ciclo auto-regulatório da aprendizagem em cada realização de tarefa, conforme se pode verificar na análise dos resultados deste trabalho.

Como exemplo, verificamos que o participante 1 na tarefa resumo demonstrou, na fase prévia, processos metacognitivos (como a capacidade de reflexão sobre os conhecimentos que tem da tarefa, das estratégias e das suas características pessoais aquando da realização da tarefa), processos motivacionais (importância dada à tarefa, expectativas de auto-eficácia e de resultado) e comportamentais (adequação do ambiente à realização da tarefa). Estes processos levaram o aluno ao estabelecimento de objectivos (preparação para um teste) e à elaboração de um plano de trabalho. Na fase de execução, verificamos processos comportamentais (adequação do ambiente de trabalho à sua tarefa) e processos volitivos (auto-monitorização – permanência e concentração na tarefa).

Na fase de auto-reflexão, identificamos sentimentos de auto-eficácia que assentam numa avaliação positiva do seu produto, quando comparado com um auto-padrão imposto. Estas fases e processos encontram-se descritos na literatura que serve de base ao nosso trabalho (Zimmerman 1998; 2000; Lopes da Silva et al, 2004).

Neste exemplo, é interessante notar que a metodologia utilizada permite uma visão para além do que se possa identificar como processos e variáveis da auto-regulação da aprendizagem. Assim, sabemos que o participante no início tem uma expectativa de auto-eficácia baseada na sua experiência em realizar resumos e na avaliação positiva que tem vindo a fazer dos mesmos. O conhecimento que tem da tarefa e a sua percepção de auto-eficácia, levam-no a estabelecer um plano de acção e a executá-lo, monitorizando o seu trabalho para alcançar os seus objectivos. Na avaliação, mostra uma percepção de sucesso e revela ter alcançado os seus objectivos. No entanto, o resumo não está conforme o aluno o descreve, nem está de acordo com o resumo planificado pelo participante. Embora o aluno valorize mais o facto de ter alcançado o seu objectivo relativamente à finalidade do produto, sendo esta a melhor compreensão da matéria,

podemos pensar que aquilo que é dito pelo aluno tanto na altura de planificar como até na altura de avaliar a forma como fez, não corresponde ao que é evidenciado no produto. Este conhecimento só nos é dado, porque temos acesso ao resumo efectuado. Desta forma podemos sublinhar a importância de acedermos ao produto ou a outras formas que nos possibilitem a compreensão daquilo que os participantes nos dizem, quer em entrevista, quer em questionários ou auto-relatos.

Para além do interesse da identificação dos processos e variáveis da auto-regulação da aprendizagem, esta metodologia permite reflectir sobre o que está na base do surgimento de um processo ou o que influenciou a modificação de determinado processo. No fundo, ficamos a conhecer (dentro do possível) a dinâmica subjacente à auto-regulação naquele momento, naquele contexto e mediante aquela tarefa. Esta informação é muito mais rica e permite-nos um conhecimento mais aprofundado, o que nos ajuda mais quando pensamos numa posterior intervenção. Estas vantagens são igualmente apontadas por Zimmerman (2008); Cleary & Zimmerman (2004) e Boekaerts & Corno (2005), entre outros.

Podemos fornecer um exemplo que ilustra bem essa dinâmica, se recorrermos ao participante 2, na tarefa trabalho de casa. Na fase prévia, a aluna não consegue estabelecer um plano de acção para a realização do trabalho de casa, referindo não saber como fazer e manifestando expectativas negativas de sucesso. Na fase da execução, verificamos um comportamento auto-monitorizado. A aluna permanece na tarefa com a concentração necessária. Tem uma postura activa, confrontando-se com dificuldades e tentando ultrapassá-las. Durante a tarefa refere que vai tentar de uma maneira que não sabe se vai resultar. Foi, assim, ao tentar resolver o exercício que percebeu como poderia tentar resolvê-lo. Na fase da auto-reflexão, compreendemos que a aluna fez recurso aos seus conhecimentos anteriores para resolver o problema, tendo resolvido o trabalho de casa com sucesso.

Este exemplo dá-nos também conta da não linearidade das fases cíclicas da auto-regulação da aprendizagem.

Podemos, desta forma responder às duas questões levantadas no início do estudo. Por um lado, esta metodologia permitiu identificar fases, processos e variáveis da auto-regulação da aprendizagem. Por outro lado, pela riqueza de informações que trás e pela simplicidade de aplicação (por exemplo, não é necessário despende muito tempo nem é necessário aceder a um

instrumento formal), esta é uma metodologia que poderá ser muito útil para os psicólogos a trabalhar em contexto escolar.

Frequentemente, a avaliação e o feedback que se dá ao aluno é baseada nos resultados que o mesmo demonstra. A sugestão mais frequente consiste em solicitar-lhes maior esforço, maior atenção, mais estudo, o que em muitos casos, não ajuda o aluno a orientar-se e a organizar-se melhor. A microanálise através de entrevista semi-directiva, ao contrário, permite ao Psicólogo fornecer um feedback muito específico e orientador. Permite compreender porque é que um aluno não consegue ter sucesso nas suas tarefas escolares, porque é que tem um menor sucesso numa determinada disciplina ou numa determinada tarefa. Este conhecimento permite ao Psicólogo direccionar uma intervenção específica em apoio individual, mas também ter informações precisas sobre o aluno que pode partilhar com o próprio, levando-o a uma melhor conhecimento de si e de como pode fazer para obter melhores resultados, e partilhar também com os restantes agentes educativos, nomeadamente, encarregados de educação e professores, e, a partir desse conhecimento, ajudar a definir processos de educação mais adequados a cada aluno.

Um outro aspecto interessante é que este tipo de avaliação faz-se com materiais escolares familiares ao aluno, a situação em que é colocado e o que lhe é pedido também é absolutamente familiar, o que favorece uma maior descontração e uma maior motivação, essenciais a qualquer processos de avaliação. Todo o processo de avaliação e o que resulta dele pode ser traduzido pelo aluno como útil e aplicável à sua vida de estudante.

Por outro lado esta avaliação pode ser benéfica para qualquer aluno, independentemente do seu sucesso escolar, uma vez que permite pensar numa intervenção personalizada, promovendo um desenvolvimento contínuo de um aluno que pode ser cada vez mais auto-regulado em direcção aos objectivos desejados.

Assim, tendo respondido às questões da investigação, pensamos ter atingido, também, os objectivos a que nos propusemos ao desenvolver este trabalho.

Parece-nos que uma das limitações da aplicação desta metodologia se prende com o facto de que nem todas as tarefas são apropriadas/interessantes para obtermos informações acerca dos processos que ocorrem nas três fases da auto-regulação da aprendizagem. Uma tarefa que para o aluno é muito fácil não será interessante, uma vez que o processo de realização não passa pela reflexão ou pela tomada de decisão. Da mesma forma, uma tarefa cuja realização passe pela aplicação mecanizada de um determinado saber, por exemplo, escrever seis vezes um

determinado verbo num determinado tempo verbal, ou a realização de uma cópia, não terá interesse como objecto de avaliação para os efeitos que pretendemos. Por outro lado, uma tarefa considerada muito difícil para o aluno, de tal forma, que se compreenda que não conseguirá realizá-lo por falta de conhecimento da matéria, também não será uma boa tarefa a avaliar. Assim, também, tarefas cuja realização necessitem de muito tempo ou que sejam realizadas em vários contextos (por exemplo um trabalho de investigação individual ou de grupo) tornam-se inconvenientes para esta abordagem de avaliação.

O investigador poderá sempre optar por preparar uma tarefa a dar ao aluno para que seja adequada no sentido acima indicado. No entanto, parece-nos bastante mais enriquecedor se de facto se tratar de uma tarefa do aluno, uma tarefa real, sobre a qual o aluno falará com muito mais propriedade.

Outra limitação importante desta metodologia prende-se com o facto de nem sempre os alunos estarem motivados para os ganhos desta avaliação. Se a avaliação é importante, sobretudo, porque poderá dar um feedback importante ao aluno e torná-lo consciente de como poderá fazer para ser mais auto-regulado, uma das principais condições é a motivação do aluno para o fazer. Assim, o início deste processo pode requerer que alunos sejam previamente motivados. Alunos sem motivação para a escola e com insucessos consecutivos, alunos habituados a um papel demasiadamente passivo, alunos com grandes dificuldades de aprendizagem ou alunos satisfeitos com o seu sucesso escolar poderão não estar interessados na avaliação ou em treinos de auto-regulação. Zimmerman (2000), destaca esta ideia, referindo que as competências de auto-regulação só têm operacionalidade se o sujeito estiver motivado para as utilizar.

Tratando-se de um estudo exploratório, os resultados obtidos neste estudo não são generalizáveis. No entanto, a investigação teve como objectivo contribuir para uma reflexão sobre o tema em estudo, levantando pistas quer para a intervenção do Psicólogo Escolar, quer para investigações futuras.

Pareceu limitador para a discussão de resultados o facto dos dois participantes serem “bons alunos”. Teria sido enriquecedor a participação de um aluno com maiores dificuldades no seu papel de estudante.

Seria interessante que a futura investigação pudesse desenvolver-se nos seguintes sentidos:

- Investigação que contemple vários métodos de avaliação dos processos autorregulatórios, no sentido de comparar os resultados conseguidos a partir de instrumentos diferentes.

- Investigação onde seja utilizada uma metodologia idêntica à nossa, mas em que os participantes tenham características, idades e níveis de escolaridade distintos.

- Investigação que contemple a opinião dos alunos sobre a metodologia utilizada e sobre as eventuais vantagens/desvantagens sentidas por eles.

- Investigação que conjugue avaliação e intervenção em diferentes níveis: individual, grupo-turma, institucional e familiar, envolvendo órgãos de gestão, professores e encarregados de educação.

- Estudos longitudinais que contemplem a perspectiva da evolução, após a aplicação de um programa de intervenção nesta área.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. 2ª Edição, Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, M.T. & Veiga Simão, A.M. (2007). Concepções de professores sobre o processo de composição escrita. In Veiga Simão, A.M., Lopes da Silva, A. & Sá, I. (Org.). *Auto-regulação da Aprendizagem: das concepções às práticas*. Lisboa: Educa, Unidade de I & D de Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 30, 195-200.
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 199-231.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cleary, T.J. & Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41 (5).
- De Groot, E.V. (2002) Learning through interviewing: students and teachers talk about learning and schooling. *Educational Psychologist*, 37 (1), 41-52.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Lopes da Silva, A., Veiga Simão, A. M. & Sá, I. (2004). A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, MS, 10 (19) 58-74.
- Montalvo, F.T. & González Torres, M.C.(2004). El aprendizaje autorregulado: presente y

- futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.
- Perry, N.E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-729.
- Printich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Printich & M. Zneider (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-501). London: Academic Press.
- Printich, P.R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: as (des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. C. & Gonzalez-Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na universidade: Cartas do Gervásio ao seu umbigo*. Coimbra: Almedina.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds), *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice* (pp.1-19). New-York: Guilford.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. In D.H. Shunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational application* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: M. BoeKaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* New York (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an

- overview and analysis. In Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives.* (1-39). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal.* 45, (1), 166-183.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal,* 23, 614-628.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology,* 80 (3), 284- 290.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology,* 82 (1), 51-59.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (Eds.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice.* New York: Springer-Verlag.

GUIÃO DAS ENTREVISTAS SEMI-DIRECTIVAS

TEMA: ESTRATÉGIAS DE ESTUDO

Objectivos gerais

- Conhecer as principais estratégias de estudo que os alunos utilizam;
- Compreender em que circunstâncias os alunos utilizam as estratégias de estudo e que importância lhes atribuem.
- Compreender o conhecimento que o aluno tem das estratégias de estudo e como costuma avaliar a aplicação das mesmas.

Bloco temático	Objectivos específicos	Tópicos para perguntas	Observações
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista Motivar os entrevistados		Explicar os objectivos da entrevista; a importância da sua participação; garantir anonimato; pedir autorização para gravar.
Contextualização da realização das Tarefas	<ul style="list-style-type: none">▪ Perceber que estratégias de estudo o aluno utiliza;▪ Saber com que regularidade e em que situações o aluno opta por utilizar as estratégias de estudo;▪ Compreender a utilidade que o aluno reconhece nas estratégias de estudo;▪ Conhecer os objectivos e a motivação do aluno para recorrer às estratégias de estudo;▪ Perceber as exigências que o aluno encontra	Que estratégias de estudo utilizas actualmente? Com que regularidade e em que situações as utilizas? Que utilidade/importância tem a utilização da estratégia? O que é necessário para desenvolver bem essa estratégia?	Solicitar exemplos. Por exemplo, quais são as características de um bom resumo ou

	<p>quando utiliza as estratégias de estudo e como ultrapassa as dificuldades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer os critérios que o aluno utiliza para avaliar o seu desempenho na tarefa. ▪ Conhecer a auto-percepção de eficácia relativamente à realização da tarefa. 	<p>Como ultrapassas as dificuldades? Como avalias se a estratégia foi bem utilizada? Consideras que desenvolves bem a estratégia? Normalmente consideras fácil desenvolver a estratégia?</p>	<p>esquema? Por exemplo, como sabe que o resumo ou esquema está bem feito? Por exemplo, é fácil fazer um resumo ou esquema?</p>
--	---	---	---

PROTOCOLO DA ENTREVISTA SOBRE A ESTRATÉGIA DE RESUMO

PARTICIPANTE 1

Quando é que tu actualmente fazes resumos? Para quê?

R: Para quê? Para que disciplinas?

Para que disciplinas, para que situação

R: Então, quando se calhar, no final do período, do ano, acho eu, vamos fazer um teste com a matéria toda. Talvez aí tenha de fazer um pequeno resumo, das coisas mais importantes, mas para os testes já fiz mais resumos, agora faço menos, às vezes nem sequer faço, para trabalhos também faço resumos. Para os trabalhos tenho feito. Agora para o de Físico-Química também fiz um resumo para os trabalhos. Acho que é só.

E porque é que tu fazes resumos?

R: Porque...

Para os trabalhos. Para os trabalhos, por exemplo, porque é que fazes resumos?

R: Para os trabalhos faço sempre um resumo ou escrevo de maneira diferente porque não acho que, não devo chegar lá ao computador ou qualquer coisa e tirar e colar e copiar. Acho que devemos ter o nosso próprio texto, cada um tem a sua maneira de falar e faço um resumo para perceber melhor ou para simplesmente modificar o contexto que está lá escrito.

E agora... disseste-me que se calhar ias fazer um resumo para esse teste maior?

R: Acho que sim, não sei se é neste, no final do ano, no 3º período ou se já é o exame do 12º. A professora falou que ia haver um teste ou uma prova que tinha a matéria toda do livro. Não sei quando é que é, mas acho que é pelo final do ano, a professora faz um teste com tudo, não sei se é, se não.

Nessa altura porque é que vais alterar a tua estratégia, uma vez que...

R: Vou optar pelo resumo, porque é mais matéria, é mais matéria e...se calhar até nem faço resumo, acompanho mais pelo caderno, como eu costumava fazer e se calhar as páginas mais importantes faço um resumo meu. Talvez, porque o caderno está bem resumido, a professora até faz resumos, tira as ideias-chave.

Tirando esse tal exame ou teste, achas que não é necessário para ti fazeres resumos ou esquemas?

R: Acho que não. Às vezes faço esquemas, quer dizer, esquemas, é por exemplo, há uma parte da matéria em que é preciso entender melhor, por exemplo.

Voltando aos resumos, o que é que é preciso para se conseguir fazer um bom resumo?

R: Perceber o texto que vai ser resumido e ter as ideias-chave, acho que é só. E, claro perceber-se o que é que se escreve.

Tu achas que consegues resumir bem?

R: Mal não resumo, mas se calhar bem, bem, bem, também não, mas acho que mal, não. É médio.

Quando tu acabas de fazer um resumo, como esse que fizeste à bocadinha, acabas e como é que tu achas, ou como é que tu avalias se está bem ou se está mal?

R: Eu quando acabei de fazer, li-o todo outra vez, alterei qualquer coisa que me tinha esquecido, e vejo o que é que escrevi, vejo se tem sentido, acho que não faço mais nada.

Se tu precisasses de resumir este capítulo,

R: O capítulo todo?

Sim, como é que tu farias?

R: Se calhar fazia assim, lia o capítulo, o capítulo está dividido em sub-capítulos, sub-capítulos, sub-capítulos e esses sub-capí..sub-capítulos eram sub-divididos e explicava cada um deles. Ajudava com o caderno e pronto, acho que fazia tipo uma ideia-chave de tudo e aproveitava estes tópicos.

Normalmente achas fácil resumir?

R: Às vezes é um bocadinha complicado, mas, quer dizer, mas no geral é fácil, só se não percebemos mesmo nada do assunto e já tinha uma ideia do que era isto, algumas coisas alterei, tirei algumas daqui e meti coisas que eu sabia, tinham a ver com o tema, mas acho que não é difícil fazer um resumo.

E quando é difícil, é porquê?

R: Se calhar não percebi nada, li e não percebi nada do que li. Às vezes acontece, a gente lê, estamos a ler e não estamos a perceber nada daquilo que estamos a ler, ou porque não percebemos palavras ou porque a construção frásica é diferente, qualquer coisa assim.

Às vezes é-te difícil distinguir a ideia principal de outras acessórias?

R: Às vezes acontece. Aquilo que é mais importante às vezes se calhar deixo para trás e meto uma coisa que eu considero mais importante e na verdade não é mais importante. Às vezes

acontece, pensar que aquela ideia, eu achar que é importante e afinal, é um facto sem importância.

Isso pode-te acontecer se calhar mais noutras disciplinas ou nessa também te acontece? Porque nessa a informação já vem mais ou menos organizada.

R: Sim, mas se calhar também aconteceu, aqui acho que meti uma coisa qualquer que eu tive dificuldade em perceber se era importante ou não. Acho que sim, acontece. Acho que acontece em todas as disciplinas. Acho, há sempre aquela dúvida se é isto o mais importante ou se é aquela coisa. Acho que sim.

Como é que tu depois decides se pões ou não pões essa ideia?

R: Se aquilo for só uma frase ou alguma coisa, leio novamente o parágrafo e tento ver se aquilo é mesmo importante. Se calhar penso de uma maneira diferente, como é que eu hei-de dizer, vejo se aquilo fosse ao contrário, faço, como é que eu hei-de dizer? Começo do fim para o princípio para ver se aquilo tem sentido. Aqui é mais fácil, se calhar noutras disciplinas não, mas se aquilo for uma consequência, se for uma causa e vejo se, como é que eu hei-de explicar? Epá, tento resolver, tento ver aquilo de outra maneira a ver se pode ser assim.

Porque é que tu actualmente não fazes os resumos como fazias?

R: Porque os professores agora têm, nos cadernos fazem um apanhado de tudo o que está no livro. E eu acho que já não é necessário fazer os resumos, porque depois quando vou estudar para o teste, vejo pelo caderno e vejo pelo livro.

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

ENTREVISTA SOBRE A ESTRATÉGIA RESUMO

Participante 1

Análise de conteúdo da verbalização	
Ideia	Expressão da Ideia
Relação com a tarefa resumo	<ul style="list-style-type: none">- Para a preparação para os testes já fez mais resumos, agora utiliza menos- Os seus cadernos actualmente contém resumos feitos pelos professores. Por vezes, estuda por esses resumos e pelo livro.
Utilização da tarefa resumo	<ul style="list-style-type: none">- Ainda utiliza para alguns testes- Utiliza para a realização de trabalhos escritos.
Utilidade da realização de um resumo	<p><u>Para os trabalhos escritos:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Para realizar o seu próprio texto;- Para modificar o texto de onde retira a informação;- Para perceber melhor. <p><u>Para os testes:</u></p> <p>Opta pelo resumo, sobretudo quando a matéria é muita. Se o caderno tem bons apontamentos, opta por fazer resumos apenas das páginas mais importantes.</p>
Exigências da tarefa	<ul style="list-style-type: none">- Perceber o texto que vai ser resumido,- Retirar as ideias-chave,- Perceber o que é que se escreve.
Qualidade dos seus resumos	Médios.

Avaliação dos resumos	Ler de novo Ver se faz sentido
Como faria um resumo de um capítulo de um livro	Lia o capítulo, explicava por sub-capítulos, ajudava com o caderno. Encontrava ideias-chave da matéria e inseria-as no resumo.
Facilidade em fazer resumos	É fácil fazer resumos, excepto se não se compreender a matéria a resumir ou não se compreender o texto pelas palavras ou construção frásica.
Dificuldade em distinguir ideias principais e acessórias	Acontece em todas as disciplinas. Surge sempre a dúvida quando se tenta seleccionar as ideias mais importantes.
Como ultrapassa essa dificuldade	Ler novamente Procurar o sentido do texto e verificar se aquela ideia é realmente importante.

GUIÃO DAS ENTREVISTAS SEMI-DIRECTIVAS

TEMA: EXECUÇÃO DE TAREFAS

Objectivo geral:

- Aprofundar o conhecimento sobre como o aluno planifica, realiza e avalia determinadas tarefas de estudo, à luz do modelo das fases cíclicas da aprendizagem.

BLOCO TEMÁTICO	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS PARA PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista Motivar os entrevistados		Explicar os objectivos da entrevista; a importância da sua participação; garantir anonimato; pedir autorização para gravar.
TAREFA	- Compreender a forma como o aluno percebe a tarefa e o contexto. - Compreender a finalidade da tarefa.	- O que é a tarefa? - Porque é que vais fazer? Para quê?.	- Solicitar ao aluno que escolha o conteúdo sobre o qual vai recair a tarefa. Os critérios de escolha deverão prender-se com: - interesse/utilidade para o aluno; - grau de exigência da tarefa, média a elevada. - tamanho da tarefa - médio. Nunca muito pequeno. <hr/> Finalidade, justificação da opção pela tarefa, interesse, utilidade, motivação. Para que é que se vai fazer a tarefa. Para...estudar, fazer um trabalho...

<p>FASE PRÉVIA</p>	<p>- Compreender o valor atribuído à tarefa</p> <p>- Compreender a percepção de auto-eficácia do aluno na realização desta tarefa</p> <p>- Compreender o objectivo do aluno ao realizar a tarefa.</p> <p>- Conhecer a forma como o aluno planifica a realização da tarefa</p> <p>Conhecer a forma como o aluno executa a tarefa</p>	<p>- Que importância tem a realização desta tarefa?</p> <p>- Para ti é fácil ou difícil a realização desta tarefa? Porquê?</p> <p>- Exigências da tarefa - O que é que tens de fazer para fazeres para realizares bem esta tarefa? O que é que exige a tarefa? (em termos de conhecimentos, procedimentos, materiais...). A tarefa exige que se faça/saiba/tenha o quê?</p> <p>- De que forma pretendes elaborar a tarefa?</p>	<p>Pretendes que a tarefa fique como? Que características tem de ter a tarefa no final?</p> <p>- Como é que vai fazer, que passos vais dar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir ao aluno que faça uma avaliação prévia dos objectivos e do material a ser trabalhado para que possa dizer como vai fazer, tendo em conta as características da tarefa, os seus objectivos e a si próprio como estudante. Pedir para justificar: Vais fazer assim porquê? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir ao aluno para realizar a tarefa.
<p>FASE</p>			

PROTOCOLO DE ENTREVISTA MEDIANTE A EXECUÇÃO DE TAREFA - RESUMO

Participante 1

Explica-me lá o que é que vais fazer? Vai ser um resumo dessa parte da matéria, não é?

R: (Acena que sim).

E porque é que vais fazer um resumo sobre essa parte da matéria?

R: Porque é que vou fazer desta parte da matéria? Porque vou ter um teste na próxima semana e também porque é uma matéria que se calhar tem alguma importância, não é? Pronto.

Porque é que achas que é importante?

R: Provavelmente, se calhar vai aumentar a minha cultura geral, não é? Também, e pode-me ajudar a compreender alguma coisa que já esteja para trás, que esteja também relacionada com esta matéria.

Achas que é fácil ou difícil essa matéria?

R: Não sei, só depois de ver. Mas se calhar não deve de ser muito difícil. Se for para relacionar alguma coisa torna-se sempre mais complicado relacionar duas coisas umas com as outras, mas se for só uma coisa, tenho uma definição, acho que é fácil.

E resumir esse texto, achas que é fácil?

R: Acho que sim, até em outras disciplinas temos trabalhado os resumos, temos...outras disciplinas, quer dizer, temos treinado os resumos, como é que se faz, como é que não se faz.

Então e nesse caso o que é que tu achas que te vai exigir a ti fazer o resumo? Como é que vais fazer?

R: Vou se calhar utilizar as técnicas de Português que nós falámos, demos na matéria de Português, demos como é que se fazia um resumo, primeiro sublinhar, tirar as ideias-chave...se calhar, mas se calhar...eu não gosto de seguir a estrutura como o professor disse. Gosto de ler primeiro o texto e depois se calhar tentar, dizer para mim o que li, o

que é que percebi, o que é que não percebi e, depois é que faço o resumo a partir do que está aqui.

E, nesse caso, são esses os teus objectivos, é isso que tu queres fazer ao realizar a tarefa, é?

R: Sim.

E em Português como é que tu deste, quais são as diferenças entre aquilo que me estás a dizer e as regras...

R: É assim, em Português, costumamos primeiro, costuma-se até...ler por alto, só, ler por alto e depois sublinhar as ideias principais, palavras-chave, palavras que nós não sabemos, (mas isso também quando me acontece em algum lado vou ver ao dicionário) palavras que nós não sabemos e é basicamente isso. E depois dividir o texto por uma introdução, uma conclusão, uma...a seguir à introdução...um desenvolvimento e uma conclusão. Mas eu, eu não gosto nunca de fazer uma coisa seguindo passos, porque gosto de fazer à minha vontade. Depois não dá certo.

E antes de leres o texto como é que sabes que passos é que são importantes?

R: Como assim?

Antes de saberes o que vais resumir?

R: Então, tenho que tirar a ideia geral do texto.

Eu - Normalmente fazes sempre da mesma maneira?

R: Faço. Segui os passos dos resumos de Português na aula de Português porque o professor pediu para a gente seguir assim. Mas eu não, não...fiz o resumo, o resumo não ficou mau, mas eu não, normalmente não costumo seguir esses passos.

Eu - Portanto, como é que fazes? Como é que costumavas fazer?

R: Leio o texto, tiro a ideia geral e depois volto a escrever, faço para mim mesmo, e escrevo.

Eu - Sem ver outra vez?

R: Não, vou consultando o texto.

E o que é que achas que é importante tirar?

R: A ideia principal e depois se calhar qualquer coisa que esteja relacionado com isso ou factos secundários, não é? Por assim dizer...

Gostava que lesse primeiro o texto e que depois me dissesse, embora digas que fazes sempre da mesma maneira, vais ler o texto e depois vais-me dizer como é que vais fazer. Está bem?

R: Sim.

Então agora depois de teres lido o texto, como é que achas que vais fazer?

R: Se calhar vou ter de ler novamente algumas partes, por não ter percebido e vou partir a partir da ideia principal.

Só existe uma ideia principal?

R: Quer dizer, existem, aqui estão 3 temas, vá, por assim dizer, que uns são o contrário do outro e os outros são incompatíveis ou compatíveis uns com os outros, é isso, depois torna-se um bocado confuso. Por exemplo, o egoísmo não tem nada a ver com o utilitarismo e o utilitarismo é incompatível com a ética e depois só é compatível se qualquer..., portanto é um bocado confuso.

E como é que vais tentar fazer?

R: Vou tentar arranjar uma definição para os 3 temas que eu disse que existiam e depois vou fazer o resumo consoante o que diz aqui, por exemplo, são incompatíveis, eu vou tentar arranjar uma maneira mais simples de explicar o que está aqui.

Porque o resumo tem de ser o quê, tem de ficar como?

R: Tem de ficar a ideia principal e com o mínimo de desenvolvimento possível.

E é isso que tu vais tentar?

R: Pois.

E o que é que tu achas que vais precisar?

R: Precisar como? Para fazer o resumo?

Sim.

R: Em termos de conteúdo?

Em termos de materiais.

Jorge - Se calhar vou fazer numa folha à parte e um lápis e uma borracha e pronto.

Então vá, podes fazer.

APÓS TER ELABORADO O RESUMO

R: Está cheio de erros, foi feito à pressa.

Erros ortográficos?

R: Se calhar.

Então diz-me lá como é que resumiste?

R: Então, primeiro fiz assim, já que isto falava de 3 temas, fiz uma pequena definição desses três temas e a partir daí seguindo a estrutura do texto, fui fazendo por escrever aquilo por palavras minhas, resumindo ao máximo. E alguns liguei, por exemplo, expliquei porque é que o egoísmo ético o que é que eles tinham em comum e o que é que a ética cristã tinha de incompatível com o utilitarismo.

E que dificuldade é que tu encontraste?

R: Logo no início foi não perceber ali... a maneira como estava explicado não consegui perceber para fazer por palavras minhas. Mas depois encontrei a forma.

E outro tipo de dificuldades não encontraste?

R: Acho que não.

Então e agora já me sabes dizer o que é fala o texto de uma forma mais clara?

R: Acho que sim.

Então explica-me lá.

R: O texto fala sobre a relação que existe entre o egoísmo ético e o utilitarismo e a incompatibilidade que existe entre o utilitarismo e a ética cristã.

Achas que esse resumo ficou bem feito?

R: Se calhar até podia estar melhor, mas acho que está. Pelo menos eu fiquei a perceber, daquilo que resumi, fiquei a perceber. Agora se outra pessoa que vá ler isto...eu acho que vai perceber, mas...pelo menos para mim, é o mais importante, é eu ficar a perceber, o resumo vai ser para eu utilizar, por isso....

E achas que tens as ideias principais?

R: Tem, tem os 3 temas, temas não é bem temas, as 3 teorias que existiam aqui no texto e expliquei.

E, portanto, se tivesses que fazer de novo, achas que fazias da mesma maneira?

R: Se calhar ia fazer novamente, ia encontrar uma definição para o egoísmo ético, o utilitarismo e a ética cristã e depois ia desenvolver. Seguindo a estrutura do texto.

Portanto, tendo em conta os teus objectivos antes de começares, aquilo que tu achaste que ias fazer, fizeste, conseguiste chegar aos teus objectivos?

R: Pois, fiz como achava que ia fazer.

Portanto, achas que está bem?

R: Acho que está.

E achas que podia estar melhor, ou não?

R: Se calhar, talvez, ter mais exemplos, mais opiniões contrárias se calhar, existem sempre opiniões contrárias contra isto, porque isto são teorias, uns defendem outros não defendem, por isso....agora depende de cada um.

Mas tendo em conta aquilo que tu querias fazer...

R: Sim, está.

PAUSA - Esteve a passar o resumo para mim. Mas corrigiu qualquer coisa.

E aquilo que estiveste a corrigir agora, foram só os erros?

R: Foram erros e havia ali uma construção frásica que eu não...não ficava mal, mas podia mudar e ficar melhor. Substitui uma palavra

Mas então, já mudaste alguma coisa.

R: Sim, no que diz respeito ao assunto em si, não, mas foi uma mudança gramatical

Portanto, relativamente ao resumo não achas que tem, fizeste um resumo com as características que querias fazer...

R: Sim, pelo menos eu fiquei a perceber, é assim quando eu costumo fazer os resumos é para ficar a entender a ideia geral de um determinado assunto. Logo, quando faço o resumo eu é que tenho de entender, não é, quer dizer, quando é um resumo para um professor se calhar tenho de ter mais cuidado, não ser só eu a perceber, se calhar fica maior ou qualquer coisa. Assim, acho que está bom, eu fiquei a perceber, acho que é o mais importante.

Vou-te pedir para leres o resumo, está bem?

R: Em voz alta?

Em voz alta.

R: Esta parte aqui não vale a pena que isto foi...

Não.

R: Então vá. “O egoísmo ético...” (Lê).

Qual é a ideia principal desse resumo?

R: É a relação que existe entre o egoísmo ético e a incompatibilidade que existe entre o utilitarismo e a ética cristã.

E para além dessa ideia principal o que é que tu puseste mais aí?

R: Meti exemplos, também falava ali de um exemplo, eu parti daquele exemplo, fiz praticamente igual, só mudei algumas coisas e acho que mais nada.

E esse exemplo, achaste que era importante para...

R: Para explicar a incompatibilidade que existe.

E é um exemplo que tu compreendes bem?

R: Sim.

E no livro havia mais exemplos ou só havia este?

R: Não, acho que só havia este. Mas também, se for preciso, consigo fazer outro exemplo qualquer. Só preciso de pensar um bocadinho. Porque isto, segundo a ética cristã, mesmo que desejemos fazer qualquer coisa temos de agir consoante, vá, uma lei que existe por detrás de nós, por isso é fácil fazer.

O que é que estava no texto que tu não puseste? Havia coisas que não puseste?

R: Outras maneiras de ver, ou mesmo mais...por exemplo um determinado assunto mais desenvolvido, que eu achei que não era preciso, bastava pôr a definição ou uma pequena parte ou qualquer coisa assim.

Portanto, continuas a achar que não mudavas nada?

R: Não

Achas que está bem.

R: Sim, já disse, quando percebo o resumo, quando fico a entender a ideia geral e consigo explicar por palavras minhas, acho que está bom.

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

ENTREVISTA MEDIANTE A EXECUÇÃO DA TAREFA RESUMO

Participante 1

FASE: PRÉVIA

Análise de conteúdo da verbalização		
Ideia	Expressão da Ideia	Processos e Variáveis
Justificação da escolha da matéria a resumir.	<ul style="list-style-type: none">- Preparação para um teste.- Percepção da matéria como importante:<ul style="list-style-type: none">▪ Aumenta a cultura geral.▪ Ajuda a compreender matérias anteriores, relacionadas com esta.	<p>Processos Metacognitivos O conhecimento da tarefa e da sua aplicabilidade</p> <p>Processos Motivacionais Importância e valor atribuídos à tarefa</p>
Percepção do grau de dificuldade da tarefa	<ul style="list-style-type: none">- O não conhecimento da matéria como barreira à percepção da dificuldade da tarefa.- Maior dificuldade da tarefa se o conteúdo exigir a relação entre conceitos.- Menor dificuldade se houver apenas uma definição.- Facilidade em resumir o texto devido a estar treinado a fazer resumos.	<p>Processos Metacognitivos Consciência da exigência da tarefa – a sua dificuldade depende do conteúdo do texto.</p> <p>Processos Motivacionais - Expectativas de auto-eficácia</p> <p>Processos Metacognitivo - Conhecimento anterior e experiência da tarefa.</p>
Reflexão sobre as estratégias a utilizar	<ul style="list-style-type: none">- Reflecte sobre a hipótese de utilizar técnicas aprendidas- Faz melhor se fizer à sua maneira	<p>Processos Metacognitivos Conhecimento e experiência da tarefa Conhecimento sobre si próprio</p> <p>Processos Motivacionais Expectativas de resultado</p>

<p>Seleção das estratégias a utilizar para o resumo.</p>	<p>Ler o texto; dizer a si próprio o que compreendeu do texto; fazer o resumo sobre o texto já compreendido; ao fazer o resumo, vai consultando o texto.</p>	<p>Processos Metacognitivos - Definição dos passos para a realização da tarefa.</p>
<p>Forma de seleccionar os conteúdos que vão constar do resumo</p>	<p>Retirar do texto a ideia principal, a partir da qual se seleccionam outras ideias relacionadas ou factos secundários.</p>	<p>- Compreensão das exigências da tarefa.</p> <p>- Reconhecimento da necessidade da compreensão do texto.</p>
<p>Percepção da dificuldade do texto, após a sua leitura.</p>	<p>- Necessidade de reler o texto, para uma melhor compreensão.</p> <p>- Texto confuso.</p>	<p>Processos Metacognitivos Conhecimento sobre como seleccionar a informação</p> <p>Processos Adaptativos - Reorientação da estratégia mediante a dificuldade.</p> <p>Processos Metacognitivos - Consciência da dificuldade; - Conceção de si mesmo como sujeito activo na tarefa; - Conhecimento de como fazer para ultrapassar a dificuldade.</p>
<p>Construção do plano e critérios para a realização da tarefa.</p>	<p>- Definir os 3 conceitos existentes no texto; - Fazer o resumo consoante o que diz o texto (fidelidade); - Explicar de uma forma mais simples; - Espelhar a ideia principal do texto (selecção), da forma mais resumida possível.</p>	<p>Processos Metacognitivos - Organização da acção com base na consciência das características do texto, da tarefa e das dificuldades encontradas.</p>
<p>Identificação do material necessário</p>	<p>Uma folha à parte, um lápis e borracha.</p>	<p>Processos Metacognitivos Conhecimento do material a utilizar.</p>
<p>Estratégias Observadas: O participante escolhe o texto que quer resumir. A pedido, o aluno lê o texto que vai resumir. Volta a ler o texto.</p>		

FASE: EXECUÇÃO

Estratégias Observadas	Processos e Variáveis
<ul style="list-style-type: none"> - O Jorge organiza a mesa de trabalho. - Destaca uma folha e agarra num lápis. - Lê o início do texto e começa logo a escrever. - Vai lendo e vai escrevendo. - Mantém-se atento, concentrado, activo. 	<p>Processos Metacognitivos Estratégia – lê o início do texto e começa logo a escrever; Vai lendo e vai escrevendo.</p> <p>Processos Volitivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Persiste na tarefa - Mantém-se atento - Adequação do ambiente e dos materiais de trabalho à tarefa.

FASE AUTO-REFLEXÃO

Análise de conteúdo da verbalização		
Ideia	Expressão da Ideia	Processos e Variáveis
Identificação das estratégias utilizadas	Definiu os três conceitos principais; Seguiu a estrutura do texto, escrevendo por palavras suas; <ul style="list-style-type: none"> - Resumi ao máximo; - Relacionou conceitos. 	
Dificuldades encontradas	Dificuldade inicial em compreender o texto	<p>Processos Metacognitivos Identificação das dificuldades sentidas</p>
Dificuldade superada	Sentimento de ter superado a dificuldade.	<p>Processos Motivacionais Percepção de auto-eficácia.</p>
Compreensão do texto resumido	Explica verbalmente o conteúdo do texto.	
Avaliação do resumo	Resumo bem feito, porque:	<p>Processos Motivacionais - Julgamentos de eficácia.</p>

<p>Coerência entre o plano inicial e a forma como realizou a tarefa.</p>	<p>- O resumo tem as ideias principais explicadas.</p> <p>- Ficou a perceber o que resumiu – que era o seu objectivo.</p> <p>Realizado e avaliado de acordo com as suas necessidades e critérios.</p> <p>Realização do resumo conforme planeado</p> <p>Se voltasse a fazer seria da mesma maneira.</p>	<p>Processos Metacognitivos Padrão Auto-imposto - Avaliação a partir dos conhecimentos prévios da tarefa, dos critérios e dos seus objectivos.</p>
<p>Estratégias Observadas: Depois de finalizar a tarefa, diz: “Está cheio de erros. Foi feito à pressa”. A pedido, lê o resumo em voz alta. O aluno revê o resumo elaborado. Antes de me entregar, passa-o para uma nova folha, corrigindo os erros ortográficos e uma frase, segundo ele, mal construída.</p>		
<p>Análise do Produto: Antes de iniciar o corpo do resumo, apresenta as definições dos conceitos que o texto pretende contrapor; segue a estrutura do texto, escrevendo, às vezes, por palavras suas. Está compreensível, poderia estar mais resumido, Não demonstrou grande preocupação em fazer um texto diferente do original.</p>		

TAREFA TPC JORGE

FASE PRÉVIA

- Estabelecimento de objectivos
- Elaboração do plano

Análise de conteúdo da verbalização		
Ideia	Expressão da Ideia	Processos e Variáveis
Objectivo do exercício	Calcular o valor do trabalho do sistema.	Processos Metacognitivos Conhecimento da matéria e do exercício
Contextualização da matéria	Explica melhor o que vai calcular.	
Objectivo da realização da tarefa	Preparação para a prova global	Processos Motivacionais Há um sentido para a tarefa. O professor pediu o TPC para....
Percepção do grau de dificuldade da tarefa.	- Espera que não seja difícil - Talvez consiga vendo exercícios idênticos no caderno.	Processos Motivacionais Percepção de auto-eficácia Processos Metacognitivos - Consciência de alguma dificuldade. - Concepção de si mesmo como sujeito activo na tarefa. - Conhecimento de como pode fazer para tentar ultrapassar a dificuldade.

Construção do plano	Retirar os dados do problema; Aplicar a fórmula que identifica como adequada, para poder calcular o trabalho.	Processos Metacognitivos - Conhecimento da matéria; - Compreensão das exigências da tarefa. **Processos comportamentais
Estratégias Observadas: O Jorge escolhe o TPC que quer realizar. **Procura no caderno a fórmula da variação de energia		

TAREFA TPC JORGE

FASE EXECUÇÃO

- Auto-monitorização da tarefa
- Execução do plano
- Controlo volitivo

ESTRATÉGIAS OBSERVÁVEIS	Processos e Variáveis
Lê o problema; Tira os dados do problema para uma folha; Procura no caderno a fórmula certa para o exercício e aplica-a. Resolve o problema.	

TAREFA TPC JORGE

FASE AVALIAÇÃO

- AUTO-AVALIAÇÃO

Análise de conteúdo da verbalização		Processos e Variáveis
Ideia	Expressão da Ideia	
Percepção do erro	Engano no resultado do problema	Processos Metacognitivos Estratégia metacognitiva – verificar o resultado. Rever.

		<p>Processos Motivacionais Auto-reacção positiva - Processo de adaptação - o aluno corrige o que fez.</p>
Facilidade do exercício	Os exercícios da matéria são fáceis	<p>Atribuição causal externa. Auto-percepção de eficácia – controlo sobre a situação. Sei fazer porque os exercícios são fáceis. Mas há um sentimento de saber fazer!</p>
Identificação das estratégias utilizadas	Tirou os dados do problema; procurou a fórmula correcta e substituiu os valores na fórmula; resolveu o problema.	<p>Processos Metacognitivos Identifica as estratégias utilizadas</p>
Dificuldades encontradas	Dificuldade no início da tarefa, relacionada com a não compreensão da matéria. Necessidade da ajuda do caderno.	<p>Processos Metacognitivos - Consciência da dificuldade; - Concepção de si mesmo como sujeito activo na tarefa. - Conhecimento de como fazer para ultrapassar a dificuldade.</p>
Identificação de um erro e alteração da resposta	Substituição errada dos valores, por distração.	<p>Processos Metacognitivos/ Motivacionais Erro atribuído a causa interna</p>
Avaliação do resultado	O resultado está conforme as soluções.	<p>Feedback Percepção de auto-eficácia</p>
<p>Estratégias Observadas: *Verifica o resultado nas soluções.</p>		

**O Jorge olha para o que fez e repara que se enganou. Diz: “Isto não é assim”. Apaga e emenda.

***Verifica, de novo, o resultado nas soluções.

Análise do Produto: Problema realizado.

TAREFA ESQUEMA JORGE

FASE PRÉVIA

- Estabelecimento de objectivos
- Elaboração do plano

Análise de conteúdo da verbalização		
Ideia	Expressão da Ideia	Processos e Variáveis
Identificação da tarefa – o que vai fazer	Realizar um esquema a partir de um texto de Filosofia	Processos Metacognitivos O conhecimento da tarefa e da sua aplicabilidade
Objectivo da realização da tarefa	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender melhor a matéria. - Compreender de uma maneira mais fácil. - Importante como preparação para o próximo teste. 	Processos Motivacionais Importância e valor atribuídos à tarefa
Percepção do grau de dificuldade da tarefa	<ul style="list-style-type: none"> - O não conhecimento da matéria como barreira à percepção da dificuldade. - Percepção da tarefa como não sendo muito difícil. 	Processos Metacognitivos Consciência da exigência da tarefa – a sua dificuldade depende da matéria Processos Motivacionais Expectativas de resultado
Como costuma fazer um esquema	- Lê o texto; tira as palavras-chave do texto; retira definições mais importantes; relaciona o que	Processos Metacognitivos Conhecimento e experiência da tarefa

<p>Construção Do plano</p>	<p>retirou do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem em conta a matéria lida. - Tem em conta os dois conceitos principais. - Desenvolve os conceitos, tentando compreender como é que estes conceitos se opõem. 	<p>Processos Metacognitivos Compreensão das exigências da tarefa</p>
<p>Estratégias Observadas: * A pedido, o Jorge lê o texto sobre o qual vai fazer o esquema</p>		

TAREFA ESQUEMA JORGE

FASE EXECUÇÃO

- Auto-monitorização da tarefa
- Execução do plano
- Controlo volitivo

ESTRATÉGIAS OBSERVÁVEIS	Processos e Variáveis
<p>O Jorge lê de novo o texto. Vai retirando o que lhe interessa para o esquema e vai seguindo o texto. Está concentrado. Relê o texto quando necessário. Pensa e escreve. Parece confiante.</p>	<p>Processos Metacognitivos Processos Volitivos Persiste na tarefa</p>

TAREFA TPC JORGE

FASE AVALIAÇÃO

- Auto-Avaliação

Análise de conteúdo da verbalização		Processos e Variáveis
Ideia	Expressão da Ideia	Processos e Variáveis
<p>Identificação das estratégias utilizadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentou as definições das teorias que o texto pretendeu contrapor; - Colocou em destaque uma questão sobre a qual as duas teorias diferem; - Indicou a resposta de cada 	

<p>Coerência entre o plano inicial e a forma como realizou a tarefa.</p>	<p>uma das teorias à questão levantada. - Explicitou um conceito de uma das teorias.</p> <p>- Tarefa realizada consoante o plano inicial – Aplicou o seu método habitual.</p>	<p>Processos Metacognitivos Realizou a tarefa consoante um padrão auto-imposto.</p>
<p>Grau de dificuldade na tarefa</p>	<p>Não foi muito difícil</p>	<p>Processos Motivacionais</p>
<p>Dificuldade encontrada</p>	<p>Dificuldade em compreender uma parte do texto.</p>	<p>Processos Metacognitivos Consciência de dificuldade</p>
<p>Estratégia para ultrapassar a dificuldade</p>	<p>Releitura mais atenta do texto.</p>	<p>Processos volitivos (é referente à altura da execução) Reorientação do comportamento mediante a dificuldade. Concepção de si mesmo como sujeito activo na tarefa.</p>
<p>Avaliação do produto</p>	<p>Esquema bem elaborado, de acordo com os seus objectivos. Permite melhor compreensão do texto.</p>	<p>Feedback recebido Comparação dos resultados com um padrão auto-imposto</p>
<p>Análise sobre o processo em função do produto</p>	<p>Adequação e eficácia do processo – permitiu</p>	<p>Processos Motivacionais</p>

	alcançar os seus objectivos iniciais. - Esquema realizado de acordo com um procedimento que aplica para elaborar esquemas.	Percepção de auto-eficácia .
Estratégias Observadas: O aluno revê o esquema elaborado.		
Análise do Produto: Apresenta as definições das teorias que o texto pretende contrapor; - Coloca em destaque uma questão sobre a qual as duas teorias diferem; - Indica a resposta de cada uma das teorias à questão levantada. - Explicita um conceito de uma das teorias. (conforme referido pelo aluno).		

GRELHA DA TAREFA RESUMO - RUTE

FASE PRÉVIA

- Estabelecimento de objectivos
- Elaboração do plano

Análise de conteúdo da verbalização		
Ideia	Expressão da Ideia	Processos e Variáveis
Construção do plano	<ul style="list-style-type: none">- Ler o texto e ir tomando nota das informações mais importantes.- Selecção de um plano que não demore muito tempo.	Processos Metacognitivos Compreensão das exigências da tarefa Adequação do plano ao tempo disponível
Estratégias Observadas: Nota: A Rute faz o resumo apenas porque lhe é pedido. *Para responder ao como vai fazer, a Rute olhou para o texto e leu-o por alto. (A Rute já conhecia o texto).		

FASE EXECUÇÃO

- Automonitorização
- Controlo Volitivo

Estratégias Observáveis	Processos e Variáveis
Adequação do ambiente e dos materiais necessários. Foi lendo e tomando apontamentos no caderno Leitura do resumo efectuada. Não procedeu a alterações.	

TAREFA RESUMO RUTE

FASE AVALIAÇÃO

▪ AUTO-AVALIAÇÃO

Análise de conteúdo da verbalização		
Ideia	Expressão da Ideia	Processos e Variáveis
Identificação das estratégias utilizadas	<ul style="list-style-type: none">- Leitura e tomada de apontamentos como forma de seleccionar.- Utilização de palavras suas e linguagem simples para uma melhor compreensão.	Processos Metacognitivos Compreensão das exigências da tarefa
Preocupações na realização da tarefa	<ul style="list-style-type: none">- Preocupação em resumir o mais possível- Preocupação em explicar no resumo o que entendeu do texto.- Excluir informação pouco relacionada com a informação principal.- Preocupação em resumir o tema principal do texto.- Exclusão da informação que pensa não sair no teste.- Incluir uma definição sobre a qual o texto fala muito.- Incluir uma definição de um conceito destacado no	

Análise do Produto:**TAREFA TPC - RUTE****FASE PRÉVIA**

Análise de conteúdo da verbalização		
Ideia	Expressão da Ideia	Processos e Variáveis
Finalidade da realização da tarefa	Forma de avaliar o seu conhecimento sobre a matéria	Processos Motivacionais Há um sentido para a tarefa. (depreende-se) Importância atribuída à tarefa
Percepção do grau de dificuldade	- Espera que não seja difícil - Talvez consiga, consultando exercícios idênticos no caderno.	Processos Motivacionais Expectativa de resultado Percepção de auto-eficácia Processos Metacognitivos - Consciência de alguma dificuldade. - Concepção de si mesmo como sujeito activo na tarefa. - Conhecimento de como pode fazer para tentar ultrapassar a dificuldade.
Percepção do grau de dificuldade, após consulta no caderno	- Não sabe como se faz. - Resolve não fazer o exercício.	Processos Metacognitivos Consciência da dificuldade Processos Motivacionais Percepção de auto-eficácia Auto-reacção negativa – desistência
Resolve realizar o exercício	Vai tentar realizar o exercício	Processos Volitivos – Persiste na dificuldade

Dificuldade na realização da tarefa	<ul style="list-style-type: none"> - Os exercícios não são bem iguais aos dados na aula. - Dificuldade em aplicar a teoria no exercício. - Pouco empenho em resolver a tarefa. 	<p>Processos Metacognitivos Consciência da dificuldade</p> <p>Processos Volitivos Pouco empenho inicial em compreender o exercício.</p>
Identificação das estratégias utilizadas	<p>Consultou fontes de informação: apontamentos e exercícios dados na aula</p> <p>Identificou as teorias de base.</p> <p>Utilizou os exercícios dados na aula como orientação para a realização do exercício.</p>	<p>Processos Metacognitivos Identifica as estratégias utilizadas.</p>
Estratégia para ultrapassar a dificuldade	<ul style="list-style-type: none"> - Tentou fazer, mesmo sem saber se era daquela forma. - Se não conseguisse, ia tentar de outra forma, ou então não fazia. 	<p>Processos Motivacionais Auto-reacção; Processos de adaptação</p>
Importância da realização da tarefa	<p>Importante ter ficado a saber que consegue realizar os exercícios sozinha.</p>	<p>Processos Motivacionais Importância atribuída à tarefa</p>
Avaliação do trabalho de casa	<p>Quase a certeza de que está bem feito.</p>	<p>Processos Motivacionais Percepção de auto-eficácia</p>

Estratégias Observadas:

Análise do Produto:

**GUIA PARA A CATEGORIZAÇÃO DOS PROTOCOLOS DE ENTREVISTA
MEDIANTE EXECUÇÃO DE TAREFA E PARA A TOMADA DE NOTAS**

FASES	PROCESSOS E VARIÁVEIS	OPERACIONALIZAÇÃO
<p>FASE PRÉVIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de objectivos - Elaboração de um plano estratégico (seleccionar e organizar estratégias e métodos de estudo) 	<p>Processos Metacognitivos</p>	<p>O aluno refere ou demonstra conhecimentos prévios de si, da tarefa, das estratégias a aplicar.</p> <p>Compreendendo a exigência da tarefa, o estudante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - estabelece um objectivo para a tarefa - recolhe e organiza a informação - selecciona as estratégias adequadas - estabelece os passos a seguir para a sua efectivação. - adequa material e ambiente
	<p>Processos Motivacionais</p> <p><u>Crenças motivacionais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Crenças de auto-eficácia - Expectativas de resultados - Importância e valor atribuído à tarefa 	<p>O aluno verbaliza sentimentos de confiança nas suas capacidades para realizar bem a tarefa.</p> <p>O aluno acredita que irá conseguir realizar a tarefa com sucesso.</p> <p>O aluno refere que valor/significado/importância tem a tarefa para ele.</p>
<p>FASE EXECUÇÃO</p> <p>Auto-Monitorização (pensamentos, estratégias, sentimentos),</p>	<p>Processos Metacognitivos</p>	<p>Comportamentos ou verbalizações que indiquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - consciência de si como activo/passivo - consciência do que sabe/não sabe - consciência de como deve fazer

<p>Execução do plano</p> <p>Controlo volitivo</p>		<ul style="list-style-type: none"> - consciência das dificuldades - ajustamento do local de estudo - consciência de como ultrapassar dificuldades. - padrões e valores que vão servir de guias para a apreciação da acção em curso. - estratégias metacognitivas – testar-se, verificar, rever.
	<p>Processos Motivacionais</p>	<p>Verbalizações sobre a utilidade e a importância dada à tarefa.</p> <p>Verbalizações sobre a sua eficácia</p>
	<p>Processos Volitivos</p>	<p>Comportamentos ou verbalizações que indiquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Controlo da atenção - Controlo emocional -Controlo do ambiente de aprendizagem - Controlo do tempo e do esforço
<p>FASE AUTO-REFLEXÃO</p> <p>Auto-julgamentos</p> <p>Auto-reacções</p>	<p>Processos Metacognitivos</p>	<p>O aluno emite juízos sobre a eficácia da actividade para atingir os objectivos esperados – revela: consciência de si próprio; da tarefa; das estratégias.</p> <p>O participante verbaliza feedback: padrões impostos ou auto-impostos.</p>
	<p>Processos Motivaiconais</p>	<p>O aluno verbaliza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - expectativas de eficácia – o aluno revela ter sido eficaz. - atribuições causais – o participante refere se a causa de sucesso/insucesso é interna ou externa.
	<p>Processos de adaptação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - o aluno continua o trabalho - o aluno aceita o seu resultado - o aluno corrige o que fez - o aluno desiste da tarefa

